

Den unge buddhistens forhold til tro, religiøs praksis og
livstolkning - og til lærebøkers fremstillinger av
buddhisme.

"Jeg sier bare at jeg er buddhist"

Lusi

Kristin Gundersen



Masteroppgave i religions- og etikkdidaktikk – 30 studiepoeng
Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2013

Copyright Forfatter Kristin Gundersen

2013

Den unge buddhistens forhold til tro, religiøs praksis og livstolkning – og til lærebøkers fremstillinger av buddhisme.

Kristin Gundersen

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Allkopi, Parkveien Oslo

Sammendrag

Denne masteroppgaven i religions- og etikkdidaktikk har tatt utgangspunkt i problemstillingen: *Hvilket forhold har unge buddhister til egen tro, religiøs praksis og livstolkning? Og kjenner de seg igjen i lærebøkernes fremstillinger av buddhismen i RE-faget?* Forskerspørsmålet kan sies å ha en overordnet todeling, der jeg på den ene side ønsker å undersøke unge buddhisters egne erfaringer og opplevelser, og på den andre etterspør et gjenkjennelsesaspekt ved buddhisters lesning av lærebøker.

Bakgrunnen for prosjektet er at gjenkjennelse kan sies å være et viktig pedagogisk prinsipp i undervisnings- og læreboksammenheng (St. meld. nr. 49), men at det også problematiseres og utfordres av ulik teori, forskning og styringsdokumenter presentert i denne oppgavens innlednings- og teorikapittel.

Den metodiske tilnærmingen til denne studien er kvalitativ. Jeg har valgt å gjøre en kombinasjon av et fokusgruppeintervju med tre unge buddhister og en lærebokanalyse av tre lærebøkers fremstillinger av buddhismen. Materialet er undersøkt gjennom en innholdsanalyse, der hensikten har vært å sammenligne deltakernes egne utsagn med lærebøkernes fremstillinger: hva vektlegger deltakerne, og hva sier lærebøkene om det samme?

Funnene i det samlede forskningsmaterialet viser hvordan lærebokinnholdet og informantenes utsagn i noen tilfeller kan sies å være relativt sammenfallende, andre ganger tenderer de å gå i forskjellige retninger, tidvis har innholdet i materialet divergerende fokus eller vektlegger forskjellige sider ved buddhismens ulike innholdselementer. Drøftingen av det empiriske materialet viser også hvordan deltakerne i fokusgruppen samtaler om erfaringer og opplevelser knyttet til individ-, gruppe-, og tradisjonsnivå (ut fra Robert Jacksons (1997) tredelte matrise). Dette er med på å vise noe av kompleksiteten som finnes i ungdommers erfaringer, i tillegg til at det er med på å avdekke det samspillet som forefinnes mellom disse tre nivåene. Til slutt, i oppgaven, er det skissert noen religionsdidaktiske utfordringer som kommer frem av det empiriske materialet, og oppgaven som helhet, samt forslag til en ”vei videre”.

Forord

Semesteret våren 2013 har vært et begivenhetsrikt halvår, på godt og ondt. Jeg har hatt mange lærerike oppdagelser underveis i arbeidet med denne studien, og det er med blandede følelser jeg skriver disse ord som et avsluttende kapittel for min tilværelse som student. Selvfølgelig har det vært oppturer og nedturer i arbeidet, men samlet sett er jeg ikke i tvil om at jeg har lært mye i og under prosessen. Det flerkulturelle og flerreligiøse perspektivet med fokus på den unge buddhisten, har åpnet opp for fagdidaktiske refleksjoner som jeg vil ta med meg inn i klasserommet.

Det er også enkelte jeg vil takke for oppmuntrende ord og støtte, og som har stått ved min side gjennom hele prosjektet.

Den største takken går til min veileder, Jon Magne Vestøl, for hans engasjement, fagdidaktiske kompetanse, inspirerende samtaler og konstruktive tilbakemeldinger.

Jeg vil også takke ”Bob”, ”Lusi” og ”Nick” for deres deltakelse og interesse. Uten dere hadde ikke dette prosjektet latt seg gjennomføre.

Videre fortjener også foreldre, samboer og venner en stor takk for den støtte og tålmodighet de har utvist overfor meg i tider der alt har virket uoverkommelig og håpløst.

Oslo, våren 2013.

Kristin Gundersen

Innholdsfortegnelse

1 RE-klasserommet - en miniatyr av en større pluralistisk virkelighet?	1
1.1 Tema, forskningsspørsmål og formål med studien.....	4
1.2 Oppgavens oppbygning.....	6
1.3 Problemstillingens teoretiske bakteppe - antakelser og aktualitet.....	6
1.3.1 Egne antakelser	6
1.3.2 Robert Jackson og St. meld 49 (2003-2004)	8
2 Styringsdokumenter, teoriperspektiver og tidligere forskning.....	10
2.1 Samfunnsmessige og lovbestemte styrings- og bakgrunnsdokumenter	10
2.1.1 Kunnskapsløftet (2006) og Opplæringsloven.....	10
2.1.2 Den generelle delen av læreplanen	11
2.1.3 Prinsipper for opplæringen	15
2.1.4 Fagplanen	16
2.1.5 Egen forståelsesramme – et didaktisk hvordan.....	16
2.2 Teoriperspektiver og tidligere forskning.....	18
2.2.1 Lærebokens posisjon og karakter	19
2.2.2 Elevers lesning og erfaringer	22
2.2.3 Oppsummering.....	25
2.3 Robert Jacksons arbeid som egen forståelsesramme- veien videre	26
3 Metode.....	30
3.1 Fokusgruppe(intervju)	31
3.1.1 Utvalg av representative informanter.....	33
3.1.2 Antall informanter - en strek i regningen.....	35
3.1.3 Sted.....	36
3.1.4 Gjennomføring og intervjuguide.....	37
3.1.5 Transkribering, kategorisering og etterarbeid	38
3.1.6 Koding, kategorisering og analysearbeid	40
3.2 Tekstanalyse	41
3.3 Analysekapitlets disposisjon.....	42
3.4 Presentasjon av informantene	42
4 Analyse	44
4.1 Det meningsfylte i livet - tro og erfaringer	44

4.2 De unges erfaringer med buddhismens ulike " <i>dimensjoner</i> "	46
4.2.1 Troens retninger.....	46
4.2.2 Tempelpraksis og trosfellesskap.....	48
4.2.3 Tekster, fortellinger og sanger	51
4.2.4 Gjenstander.....	54
4.2.5 Lære- og trosforestillinger	56
4.2.6 Troens livsstil.....	60
4.3 De unges erfaringer med religionsundervisning og deres lesning av lærebokmateriale	61
4.3.1 Erfaringer med religionsundervisning	61
4.3.2 Et utdrag fra lærebokmateriale.....	62
Oppsummering.....	66
5 Drøfting.....	67
5.1 Robert Jacksons tredelte matrise.....	68
5.2 Tro, tilhørighet og livstolkning	69
5.3 Tro og religiøs praksis	74
5.3.1 Tempelpraksis	75
5.3.2 Tekster	75
5.3.3 Mantra og bønnekjedet.....	77
5.4 Oppsummering	78
5.5 Religionsdidaktiske utfordringer.....	78
Litteraturliste	84
Vedlegg I.....	89
Vedlegg II	91

1 RE-klasserommet - en miniatyr av en større pluralistisk virkelighet?

Det er i dag liten tvil om at dagens unge vokser opp i, eller på ulike måter må forholde seg til, et flerkulturelt og flerreligiøst samfunn, der ulike tros- og livssyn lever side om side. Det er heller ingen tvil om at klasserommet speiler samfunnet og blir som en miniatyr av en større pluralistisk¹ virkelighet. Trolig er det også når fag som Religion, livssyn og etikk (RLE) eller Religion og etikk² (RE) står på timeplanen, at det flerkulturelle tydeligst kommer til uttrykk. Fagenes fokus, er som navnene antyder, rettet mot spørsmål omkring religion, livssyn og etikk. Å beskrive hva dette flerkulturelle betyr i en konkret undervisningssammenheng, kan være problematisk å gjengi med få ord. Men det er åpenbart, både fra et elevperspektiv og et lærerståsted, at utfordringene tidvis kan være mange og komplekse. For samtidig som læreren og eleven må forholde seg til flere trosbakgrunner og ulike ”plurale identiteter”³, som lever, ånder og lærer sammen, skal også undervisningen rette seg etter føringer fra høyere politisk- og samfunnsmessig hold. Det kan være føringer som i enkelte tilfeller kanskje mangler ”et didaktisk hvordan”, men som samtidig åpner opp for lærerens selvstendige arbeid, handlingsrom og kreativitet, elevmedvirkning og tilpasset opplæring.

Læreplaner, ulike styringsdokumenter og lovparagrafer legger føringer for hva man til enhver tid ønsker at dagens unge skal tilegne seg av kunnskap gjennom undervisning og læring. Føringer som skal bidra til å gjøre de unge til gode medborgere av et samfunn vi ønsker oss, sett i et fremtidsperspektiv. Spesielt når det gjelder fagene RLE og RE, vil mange hevde at disse står i en særegen posisjon når det handler om ”holdningsdannende”⁴ arbeid. Kanskje er fagets posisjon og betydning viktigere enn noen gang - en nødvendig møteplass for mennesker som tror og ”ånder” forskjellig. Andre vil kanskje hevde det motsatte, at faget ikke lenger har en sentral plass i det senmoderne og sekulære Norge. For dem kan RE- og RLE-undervisning føles problematisk, forkynnende og moraliserende. Uansett hva og hvorledes,

¹ Begrepet pluralitet har ulike konnotasjoner og forståelser, men jeg, i likhet med andre, vektlegger et skille mellom ”tradisjonell” og ”moderne” pluralitet. Likevel kan religionsundervisnings-konteksten sies å stå i et samspill mellom disse, og der ”...the nature of the interaction will vary from place to place...” (Jackson, 2004:20).

² Jeg har i denne oppgaven innledningsvis gjort et nødvendig skille mellom Religion, livssyn og etikk i grunnskolen (RLE) og faget Religion og etikk (RE) i den videregående skole. Videre i oppgaven vil jeg bruke betegnelsen RE som en samlebetegnelse for disse fagene når det faller naturlig, og eksplisitt skille mellom dem når det kreves ytterligere spesifisering. Hovedfokuset i denne masteroppgaven er lagt til faget RE - i den videregående skole og dens lærebøker.

³ Identitet er et komplekst og mangeetydig begrep som kan ha ulik vektlegging og forståelse – se kapittel 2.1.2.

⁴ Kunnskapsløftet (2006). Læreplan i RE: *Formål*.

har faget fortsatt en sterk posisjon i dagens læreplan, og de ”siste” årenes læreplanrevisjoner og bearbeidelser gjenspeiler de samfunnsendringer som har funnet sted siden 70- tallets arbeidsinnvandring. Det er klart at den følgende utviklingen ikke bare ga landet ny og nødvendig arbeidskraft, men også samfunnsmessige, religiøse og livssynsmessige berikelser, nye utfordringer og behov for nytenkning. Skolen som institusjon og de nevnte fag vitner nettopp om slik nytenkning der fagenes mange revisjoner og bearbeidelser tegner et bilde av en skole som ønsker å holde tritt med denne samfunnsutviklingen og den pluralistiske- og globale verden vi alle er borgere av. Grunnskolefagets navneskifte, fra KRL til RLE i 2008, illustrerer trolig et ønsket om slik ”nøytralitetstilstrebelse”.

På samme måte som slike føringer og ulike styringsdokumenter er avgjørende, har også skolemateriale og lærebøker fulgt denne utviklingen. Lærebokens fortsatt sterke posisjon⁵ i skolen reflekterer også en slik. Mange lærebokforfattere prøver trolig å legge opp til en tydelig overensstemmelse mellom faginnhold og kompetanseoppnåelse, slik at bøkene skal kunne fungere som gode bidrag i lærerens og elevens hektiske skolehverdag. Likevel er utvalget stort, og valget ikke enkelt. Hvilken skal man velge? Og på bakgrunn av hvilket grunnlag? For selv om læreboken inneholder et enormt kunnskapsmateriale, består den kun av ett utvalg. Resultatet er vel egentlig at læreren gjerne tvinges til å velge ut fra andres valg.

For læreren blir det i første omgang et spørsmål om et hva og hvorfor man skal forholde seg til slike føringer, styringsdokumenter og lærebøker, og ikke minst et spørsmål om et ”didaktisk hvordan”. Det er tanker læreren til en hver tid bør inkludere i sine fagdidaktiske refleksjoner. Likevel er det ikke vanskelig å tenke seg føringer som kan oppleves utfordrende, og som kanskje kan sies å stå i spenning til det som er didaktisk mulig å virkeliggjøre i en hektisk RE-hverdag. Hvordan skal læreren for eksempel nå ut til hver enkelt elev i det flerkulturelle og -religiøse klasserommet, som bidragsyter i deres refleksjoner ”...over egen identitet og egne livsvalg”, og hvordan skal hun ”...stimulere hver enkelt elev i arbeidet med livstolknings- og holdningsspørsmål⁶”?

For eleven, bevisst eller ei, handler RE-undervisningen om bidrag i deres liv på ulike nivåer; intellektuelt, (holdnings)dannende og (identitets)utviklende. På samme tid befinner disse unge

⁵ Meld. St. 20 2012-2013 kapittel 4.1.2 ”Evalueringen av Kunnskapsløftet viser at lærebøkene fortsatt styrer mye av lærernes undervisning, og at det er forholdsvis liten bruk av andre læremidler i undervisningen.”

⁶ Kunnskapsløftet (2006). Læreplan i Religion og etikk: *Formål*.

menneskene seg på en individuell, åndelig reise. En mental overgangsferd fra barn til voksen, der de ikke lenger befinner seg i enten den ene eller den andre kategorien. For mange kan ungdomsårene oppleves problematisk og fylt med usikkerhet. En periode preget av streben etter å ta de riktige valgene, oppfylle forventningskrav fra samfunn, familie, venner, skolen som institusjon, og ikke minst de krav den enkelte elev har til seg selv. Etter endt skolepraksis forventes det at eleven skal kunne stå på egne bein, gå inn i de voksnes rekker og finne sin plass i et samfunn der ulike tradisjoner, kulturer og mangfold preger bildet. Et samfunn i stadig forandring, kontinuerlig og fleksibelt.

I så måte er skolen generelt, og kanskje RLE og RE spesielt, en viktig bidragsyter, og har som oppgave å gjøre den unge klar for dette møte. Gjennom undervisning skal eleven få ”kjennskap til ulike religioner og livssyn, etikk og filosofi...”, som videre anses for å være ”...en viktig forutsetning for livstolkning, etisk bevissthet og forståelse på tvers av tros- og livssynsgrenser”⁷. Samtidig som eleven skal få kjennskap til- og forståelse for ”den Andre”, skal undervisningen også ”gi elevene noe å *tenke ut fra*, og ikke bare noe å *tenke på*”⁸. Bakgrunnsdokumentet *NOU 1995:9 Identitet og dialog* hevder nettopp å se en fare ved at skolen kan bli ”...en administrator av en verdimessig og livssynsmessig pluralisme, og dermed signalisere en religiøs og livssynsmessig relativisme”. Denne faren som nevnes her, handler om at skolen i den ”postmoderne og parabole tidsalder” kan komme til å individualisere og relativisere grunnleggende verdier, som igjen kan være med på å skape forvirring i unges utvikling av identitet, verdier og tilhørighet. ”Barnet må ikke bli sitt eget moralske prosjekt,...” det må integreres og ”innforlives i de overordnede rammer...”⁹ før de selv kan ta stilling til livssynsmessige alternativer.

Betydningen av kristne og humanistiske verdier og kulturarv kan naturlig nok ikke ned- eller undervurderes i en norsk kulturhistorisk- og utdanningskontekst. Men selv om det nevnte styringsdokumentet som kjent trekker frem at ”oppfostringen” skal bygge på tradisjonelle kristne og humanistiske verdier og kulturarv, vil også fremstillinger av andre tros- og livssyn i undervisningssammenheng kunne være av betydning for den enkelte elev. I et flerkulturelt og flerreligiøst klasserom, der ulike elever kanskje opplever egen religion eller eget livssyn som bærer av den rette sannhet, er det ikke vanskelig å forestille seg at gjenkjennelse-, bevissthet

⁷ Kunnskapsløftet (2006). Læreplan i RE: *Formål*.

⁸ NOU 1995:9 Identitet og dialog. Kapittel 5.2:34.

⁹ NOU 1995:9 Identitet og dialog. Kapittel 5.2:34.

om- og bekreftelse av eget tros- eller livssyn vil kunne bidra og hjelpe den unge til å forstå- og utvikle seg selv, sitt trosliv og egen livstolkning. Trolig er det også elementer her som kan bidra i utvikling av hans identitet og bidra positivt i møte med- eller å forstå ”den Andre”, eller når han eller hun står ovenfor ”livssynsmessige alternativer”. Slik sett kan begrepet om ”å ha noe å *tenke ut fra*, og ikke bare på” trolig også inneha en dobbel referanseforståelse: kristne og humanistiske verdier og kulturarv står sentrale på den ene siden, mens individets eget tros- eller livssyn; kristent, muslimsk, buddhistisk, hinduistisk, jødisk, humanistisk, sekulært, agnostisk, ateistisk, også vil være viktig og grunnleggende for den enkelte. Men hvor stor oppgave har egentlig skolen i dette arbeidet? Hvor mye skal RE-faget for eksempel hjelpe den unge i tydeliggjøring og utvikling av egen tro, religiøs praksis og livstolkning? Dette bringer meg over på denne masteroppgavens tema og problemstilling.

1.1 Tema, forskningsspørsmål og formål med studien

”Vet du. Det som står i lærebøkene om hinduismen, er annerledes enn slik vi gjør det. Det er fordi vi er fra Sri Lanka, og bøkene handler om India¹⁰”.

Dette sitatet er hentet fra Tove Nicolaisens artikkel *Pluralitet, planer og praksis. Mangfold i klasserommet når KRL står på timeplanen* og illustrerer et konkret eksempel på en velkjent problematikk i faget RLE/RE. Selv om det er uttalt i få setninger og med knappe ord, sier det likevel mye i sin enkelhet. Det illustrerer en problematikk som på mange måter kan sies å ligge på flere nivåer, men der tematikken likevel er innlysende - lærebokfremstillingene kan være i konflikt med elevens opplevelse av gjenkjennelse. En opplevelse av at egne troserfaringer og religiøse praksiserfaringer står i et spenningsforhold til lærebøkens beskrivelse av hinduismen som religion, og kanskje strider også fremstillingen mot elevens personlige livstolkning. Dette er interessant lesning, og toucher mitt eget hovedanliggende for denne masteroppgaven.

Jeg vil bruke tematikken i Nicolaisens sitat som utgangspunkt for denne besvarelsen. Det interessante er nettopp hvordan unge, innenfor ulike tros- og livssyn, opplever og erfarer forskjellige sider ved egen tro, religiøs praksis og livstolkning, og hvordan RE-faget og lærebøkene fremstiller det samme. Likevel kan omfanget bli for vidt dersom unges erfaringer innenfor ”alle” de ulike tros- og livssyn representerte i et gitt RE-klasserom skulle vært

¹⁰ Nicolaisen, Tove 2005:141.

beskrevet og undersøkt her. Derfor vil jeg ta Nicolaisens sitat ut av sin opprinnelige, hinduistiske kontekst, og plassere tematikken inn i en ny. Spørsmålet blir på mange måter om man kan finne lignende, andre, motstridende eller helt nye tendenser hos unge med annen tros- eller livssynsbakgrunn. Hva for eksempel med den unge buddhisten i samme klasserom? Hvilket forhold har han til egen tro, religiøs praksis og livstolkning? Og kjenner han seg igjen i lærebøkernes fremstillinger av buddhismen?

Mitt utgangspunkt i denne masterbesvarelsen vil nettopp være å undersøke den unge buddhistens opplevelser og erfaringer med egen tro, religiøs praksis og livstolkning. Og videre undersøke om det finnes et gjenkjennelsesaspekt¹¹ ved lærebøker i den videregående skole. Oppgavens problemstilling er som følger:

Hvilket forhold har unge buddhister til egen tro, religiøs praksis og livstolkning? Og kjenner de seg igjen i lærebøkernes fremstillinger av buddhismen i religions- og etikkfaget?

Problemstillingen vitner om en tematisk todeling, gjennom (1) et erfarings – og opplevelsesaspekt, samt (2) et gjenkjennelsesperspektiv i forhold til hvordan buddhisme fremstilles i lærebøker brukt i den videregående skole. Denne todelingen legger føringer for oppgaven som helhet og dens ulike deler: metodisk, teoretisk, analytisk og drøftingsmessig. Som en kort introduksjon kan denne studien karakteriseres som kvalitativ, der problemstillingens tematiske todeling etterspør ulike metodiske tilnærminger. Jeg har derfor valgt å gjøre en kombinasjon av fokusgruppeintervju med en gruppe unge buddhister, og en analyse av tre RE-lærebøkers fremstillinger av buddhisme. Bakgrunnen for de metodiske valgene og selve gjennomføringen vil utdypes nærmere i mitt metodekapittel (kapittel 3).

Jeg anser mitt eget arbeid i denne oppgaven for å ligge innenfor rammen av et større forskningsfelt, der flere har bidratt med kunnskap om hvordan ungdommer forstår egen tro, og hvordan de opplever forholdet til skolens religionsundervisning. Likevel fremgår det av min søken etter teori- og forskningsperspektiver at buddhismen er et mindre utforsket felt, enn andre (kapittel 1.3.2). Jeg betrakter dermed denne 30 studiepoengs oppgave for å være en liten brikke i et større puslespill- les: fagfelt, der det selvfølgelig også er behov for flere brikker- både innenfor buddhismen og andre religioner. På den måten er hensikten og

¹¹ Gjenkjennelsesaspekt i denne oppgaven forstås som hvorvidt informantene gjenkjenner sin egen religionsforståelse (tro, praksis og livstolkning) i lærebøkene.

formålet med denne oppgaven først og fremst å rette søkelyset mot viktige og interessante spørsmål, samt avdekke noen problemområder som kommer til syne gjennom en slik innfallsvinkel, og dermed ikke nødvendigvis å besvare alle disse. Slik sett kan man kanskje si at oppgaven har et eksplorativt¹² anliggende, der fokuset er lagt til et buddhistisk aktørperspektiv og gjenkjennelse ved lærebokfremstillinger.

1.2 Oppgavens oppbygning

Denne avhandlingen består av fem ulike deler. Den første, kapittel 1, har som allerede vist, som mål å presentere, beskrive og aktualisere mitt tema og min problemstilling.

I kapittel 2 vil jeg fremstille relevant teori og forskning, mens jeg i kapittel 3 vil beskrive og begrunne mine metodiske valg. I kapittel 4 presenteres resultatene av den empiriske analysen. Her vil jeg legge frem det arbeidet som er gjort med det empiriske materialet: et fokusgruppeintervju med unge buddhister og en lærebokanalyse av tre lærebøker brukt i den videregående skole. Analysen er basert på en innholdsanalyse av materialet, der hensikten har vært å sammenligne informantenes utsagn med lærebøkernes fremstillinger av buddhismen. Funnene vil knyttes til ulike teoriperspektiver, forskning og styringsdokumenter i oppgavens drøftingsdel, kapittel 5. Her vil jeg også fremstille noen religionsdidaktiske utfordringer som kommer frem av oppgaven som helhet, og skissere noen forslag til videre ”veivalg”.

1.3 Problemstillingens teoretiske bakteppe - antakelser og aktualitet

Med fare for å gjøre denne masteroppgaven noe teoretisk ”fremtung”, noe den kanskje allerede kan sies å være, vil jeg kort presentere det jeg har valgt å kalle masteroppgavens ”teoretiske bakteppe”. Dette delkapitlet henger på et overordnet nivå sammen med oppgavens teorikapittel (kapittel 2), men har først og fremst til hensikt kort å presentere noen egne antakelser og min forståelsesramme med tanke på problemstillingens karakter og bakgrunn.

1.3.1 Egne antakelser

I tillegg til Nicolaisens sitat er utgangspunktet for de skisserte tankene basert på egne antakelser om at lærebøker og skoletradisjonen generelt gjerne fremstiller religioner og livssyn ut fra forfatterens egen interesse og ekspertise (tradisjonelle fremstillinger), mens bøkene sier lite om hvordan tro og religiøs praksis oppleves av ungdom selv (for eksempel på individ- og gruppenivå). Dette er for meg interessante spørsmål og aktuelle problemstillinger sett i sammenheng med tanken om klasserommet som miniatyr av et større flerkulturelt- og

¹² Johannessen, Asbjørn, Tuftes og Christoffersen 2010:58. ”Eksplorative undersøkelser kan ha som mål å identifisere interessante problemstillinger som vi kan se nærmere på i fremtiden.”

flerreligiøst samfunn. Relevansen for meg ligger, som nevnt, i begrepet gjenkjennelse. En følelse av å bli forstått, sett, hørt og med mulighet til å skape bevissthet om egen tilhørighet og trosbakgrunn. Ikke minst anser jeg denne problemstilling som aktuell for den framtidige RE-lærerens fagdidaktiske refleksjoner. Det er ikke lenge til undertegnede skal ut i det virkelige arbeidslivet som lærer, der refleksjoner rundt nevnte tema muligens kan hjelpe henne i møte med det flerkulturelle og flerreligiøse klasserommet.

Som nevnt innledningsvis, anser jeg den skisserte problematikken, sitatet og mine egen antakelser, for å ”ligge på flere nivåer” (s4). Det henger blant annet sammen med RE-fagets egenart, oppbygning og lange skoletradisjon. RE er et sammensatt skolefag, som kan sies å bestå av et fagkonglomerat av ulike tradisjoner og vitenskaper. Det er disipliner med lange og særegne tradisjoner, teoretiske- og metodiske arbeidsmåter¹³, som gjerne forvalter ulike religions- og kulturforståelser. På den måten blir det også et spørsmål om essensialisme, definisjonsmakt og normativitet knyttet til RE-fagets karakter. En karakter som trolig gjenspeiles i styrings- og plandokumenter, lærebøkers fremstillinger og som lærer og elev må forholde seg til i den praktiske skolehverdagen.

Samtidig handler fremstillinger av religioner i undervisning og lærebøker også om et utvalg av temaer til representasjon. Et selektivt arbeid som skal presentere en religion eller et livssyn ut i fra et minimum antall sider, samtidig som lærebokforfatteren må velge fremstillingsmåte. Historisk sett kan tradisjonelle, konfesjonelle eller systemorienterte fremstillinger sies å ha dominert i RE-faget (se kapittel 2.2.1). Det er fremstillinger som først og fremst tar sikte på gi kunnskap om de stor tradisjonene, der de fem verdensreligionenes har fått tillagt størst kvantitativ og kvalitativ dybde. Likevel er det ikke vanskelig å forestille seg at individer innenfor ulike eller samme trostradisjoner og grupper kan oppleve fremstillinger av egen trosbakgrunn som misvisende, eller ikke-dekkende. En lærebokfremstilling kan umulig beskrive en levende religion fullt ut, eller besvare alle sannhetsspørsmål mellom to permer. Men hvordan oppleves egentlig dette for den enkelte troende - den unge buddhisten, og hvilke erfaringer og opplevelser har han egentlig i forhold til egen tro, praksis og livstolkning?

¹³ Haakedal, Elisabet 1997:121: problematiserer forholdet mellom ”studiefag” og ”vitenskapsfag” og hevder ”...at kunnskap er sosialt konstruert og at forvaltningen av fagtradisjonene [...] dreier seg om interesse- og ressurskonflikter.”

1.3.2 Robert Jackson og St. meld 49 (2003-2004)

Lignende tanker kan spores tilbake til professor Robert Jacksons arbeid med ”religious education” i England (Warwick). Det vitner om en betydelig interesse for hvordan skolen og RE-undervisning bør møte den pluralistiske virkeligheten¹⁴, der religionsundervisning i større grad bør ta hensyn til slik samfunnsutviklingen¹⁵. I *Religious Education – an interpretive approach* (1997) setter han lignende tanker på dagsorden (inn i britisk kontekst), og introduserer tema for boken med å skissere følgende hypotetiske spørsmål:

What is ”religion”? How should the religions be portrayed? What authorities should be appealed to in deciding how religions should be pictured or represented? What is the relationship between these religions and the cultural life of modern Britain? In addition to these issues of representation, there is a central question to do with interpretation. If RE involves understanding a range of religious worldviews, what methods should be used in order to do the job well? Moreover, is religious education only about understanding others? How far is it concerned with helping young people to clarify and develop their own views and beliefs? What is the relationship between the student’s own beliefs and assumptions and the material studied in class? This book is concerned with these questions and with further issues which they arise¹⁶.

Dette sitatet gjenspeiler på mange måter allerede antydde tanker og problemområder. Spesielt interessant er nettopp hvordan Jackson spør om RE-faget bare skal være opptatt av å forstå andre, eller også hjelpe unge mennesker til å klargjøre og utvikle sine egne synspunkter, tro og/eller holdninger. Sentralt er også spørsmålet om forholdet mellom elevers egen tro og forutsetninger og studiematerialet, og hvordan religioner bør fremstilles, avbildes og representeres. Jacksons arbeid har på mange måter stor overføringsverdi til mitt prosjekt; både teoretisk og metodisk, hvilket jeg vil utdype nærmere i denne masteroppgavens teori-og drøftingskapittel (kapittel 2.3 og 5.1).

Også i ulike styring- og bakgrunnsdokumenter satt for den norske skole fremheves viktigheten av unges mulighet til blant annet gjenkjennelse, identitets- og egenutvikling, i arbeid med livstolkningsspørsmål i undervisningssammenheng. Et konkret eksempel i denne sammenhengen er for eksempel Stortingsmelding nr. 49 (2003-2004) *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse* kapittel 10.6 Den skriver blant annet:

¹⁴ Jackson, Robert 2004.

¹⁵ Jackson, Robert 1997:17.

¹⁶ Jackson, Robert 1997:1-2: ”The discussions in the book are not, however, simply related to hypothetical questions. The issues were raised directly for me by working in a ”multifaith” city, and subsequently through the task of co-ordinating research studies of British children from a variety of religious and ethnic backgrounds.”

Gjenkjennelse er et viktig pedagogisk prinsipp i undervisningen. Det er derfor viktig at det nye mangfoldet i livsstiler, religiøs og kulturell bakgrunn blant elevene gjenspeiles i læreplaner og lærebøker, og at alle elever opplever at skolen viser til noen av deres egne erfaringer. Forskning viser at dette ikke [*sic*] godt nok ivaretatt i dag¹⁷.

Denne Stortingsmeldingen fra 2003-2004 betrakter, som jeg, gjenkjennelse for å være et viktig pedagogisk prinsipp i undervisning, læreplaner og lærebøker. Den viser videre til behovet for forskning på dette området, og henviser blant annet til undersøkelser gjennomført ved Høgskolen i Vestfold. Ulike studier knyttet til Høgskolen i Vestfold er interessante med tanke på min egen problemstilling, og vil utdypes i denne oppgavens teorikapittelet. Stortingsmeldingen påpeker også at det flerkulturelle perspektivet i lærebøker "...i liten grad utnyttes¹⁸" til tross for de mulighetene de gir. Den oppfordrer til mer forskning på området.

Når det gjelder annen relevant litteratur, er jeg ikke kjent med at det finnes studier med overlappende forskerspørsmål som mitt eget, i hvert fall ikke i Norge. Dette viser ulike søk i litteratur, forskjellige databaser og gjennom mailkorrespondanser¹⁹. Likevel finnes det mye litteratur og forskning, som Jackson, for eksempel, med elementer som berører nevnte tanker og ideer, og som også, samlet sett, gjør utgangspunktet for denne oppgaven interessant.

Hensikten så langt har vært å aktualisere denne oppgavens problemstilling gjennom blant annet å vise til norsk forskningskontekst, et styringsdokument (Nicolaisens sitat og St.meld. nr. 49.) og internasjonalt arbeid (Jackson). Det neste kapittelet vil fremstille, legge til og utdype liknende og andre teori- og forskningsperspektiver. Det er teori, litteratur og forskning som på ulike måter bygger oppunder min problemstilling, teoretisk og/eller metodisk, men som ikke sammenfaller med min problemstilling som helhet. Teorikapittelet har til hensikt å belyse problemstillingens innholdselementer og oppgaven som helhet, og får en viktig rolle i denne oppgavens drøftingskapittel: der funnene fra det empiriske materialet knyttes til oppgavens ulike teoriperspektiver.

¹⁷ St.meld. nr. 49 (2003-2004). Mangfold gjennom inkludering og deltakelse. Kapittel 10.6.

¹⁸ St.meld. nr. 49. (2003-2004). Kapittel 10.6.

¹⁹ I en mailutveksling med Geir Winje fra Høgskolen i Vestfold og Seniorprofessor Notto R. Thelle ved Det Teologiske Fakultet i Oslo fremhever begge at de ikke kjenner til lignende undersøkelser med overlappende eller lik innfallsvinkel. Thelle skriver blant annet "Jeg var veileder for Tove Nicolaisen og hadde glede av hennes findings mht. hindubarn i Norge, men vet ikke om det finnes tilsvarende studier av buddhistiske ungdommer. Det er det iallfall ikke i Norge, så vidt jeg vet." Et lignende svar fikk jeg også fra Winje, også han trekker frem Nicolaisens arbeid som "matnyttig" i min sammenheng.

2 Styringsdokumenter, teoriperspektiver og tidligere forskning

Som andre del av denne masteroppgavens ”teoretiske bakteppe”, har dette kapittelet til hensikt å legge frem og utdype relevant teori og forskning som kan være med og kaste lys over skissert tema og problemstilling. Samlet sett kan dette teoretiske tilfang fort bli omfattende. Derfor har jeg her valgt en avgrenset, strukturert tredeling:

Innledningsvis, kapittel 2.1, vil jeg trekke frem noen samfunnsmessige og politiske styringsdokumenter som legger føringer for undervisningen i RE-klasserommet. Målet i denne masteroppgaven er ikke å analysere slike dokumenter; hensikten er å sette problemstillingen inn i den konteksten den hører hjemme, til det rammeverket som er satt. Prosjektet har en overordnet, fagdidaktisk ramme, der fokuset er på den unge buddhisten i skolen. Formålet er å illustrere i hvilken retning skolens og RE-fagets måldokumenter ønsker å lede eleven. Slik vil problemstillingens relevans og aktualitet kontekstualiseres.

I kapittel 2.2 vil jeg gå inn på teoriperspektiver og tidligere forskning som kan sies å ligge relativt tett opp imot min problemstilling, før jeg i siste del, kapittel 2.3, vil trekke frem andre bakgrunnspektiver som legger føringer for den videre metode- og drøftingsdelen.

2.1 Samfunnsmessige og lovbestemte styrings- og bakgrunnsdokumenter

Som nevnt i innledningskapittelet, fremstiller ulike styrings- og bakgrunnsdokumenter utgangspunktet for ønsket kompetanseoppnåelse i skolen, og vitner historisk sett om et gjensidig avhengighetsforhold mellom samfunnsutvikling og skolens formelle og praktiske rammefaktorer. Dette forholdet kan betraktes som ”pendelsvingninger i skolefaghistorien”²⁰, der (fag)utviklingen gjenspeiler samfunnsmessige behov, pedagogiske prinsipp og trender, og ulike endringsprosesser som har lagt føringer for dagens læreplanverk og RE-fagets ”karakter” og lærebokfremstillinger.

2.1.1 Kunnskapsløftet (2006) og Opplæringsloven

Dagens læreplanverk, *Kunnskapsløftet* (2006)²¹, har som kjent en tydelig samfunnsmessig posisjon og forskriftstatus. Forskrift til Opplæringsloven (1998) § 1-1 og § 1-3 slår fast at både opplæringa i grunnskolen og den videregående skole ”...skal være i samsvar med

²⁰ Haakedal, Elisabet 1997:121 og 200. Bruker begrepene ”pendelbevegelser i skolefaghistorien” og ”religionsdidaktiske pendelsvingninger” i sin redegjørelse for ”læreplanteori” og ”typiske religionsdidaktiske tenkemåter”. Det er bevegelser og svingninger som blant annet henger sammen med Vestens samfunnsprosesser, eller generell vestlig samfunns- og kulturutvikling.

²¹ *Kunnskapsløftet 2006* vil i denne oppgaven forkortes med LK06.

Læreplanverket for *Kunnskapsløftet*²² ... ". Slik sett setter Opplæringsloven og LK06s tredeling, *den generelle delen, prinsipper for opplæringen og fagdelen*, rammer for lærer og elev i skolen. Men hva vektlegger de egentlig? Og hva har det å si for den unge buddhisten i klasserommet?

I *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (Opplæringslova 1998²³) har RLE-faget en egen paragraf med en tilhørende fireledds beskrivelse. § 2-4 formulerer og presiserer hva som skal være fagets virke og overordnede mål. Faget skal blant annet være "samlande", men ikke "forkynnande". Det skal " ... gi kjennskap til kristendommen, andre verdsreligionar og livssyn", og "kjennskap til kva kristendommen har å seie som kulturarv og til etiske og filosofiske emne." Det skal også "bidra til forståing, respekt og evne til dialog mellom menneske med ulik oppfatning av trudsoms- og livssynsspørsmål", samtidig som faget skal være objektivt, kritisk og pluralistisk i arbeidet med fagets ulike emner.

Med nevnte paragraf, og som det eneste faget i skolen med en slik, er det vel liten tvil om at fagets karakter, utviklings- og endringsprosesser opp gjennom årene har ført til nødvendig tydeliggjøring og klargjøring fra politisk og samfunnsmessig hold. Fagets objektive og pluralistiske karakter kan tolkes i retning av at "...undervisningen må innebære at det religiøse og livssynsmessige mangfoldet får komme frem, og at sammensattheten i den enkelte trostradisjon får plass²⁴". En idé som også baserer seg på muligheten til å beholde distanse til lærestoffet – i undervisning så vel som i lærebøker²⁵.

2.1.2 Den generelle delen av læreplanen

Læreplanens generelle del utdyper formålsparagrafen i opplæringsloven, angir overordnede mål for opplæringen og inneholder det verdimessige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskolen og vidaregåande opplæring²⁶.

²² Forskrift til Opplæringslova.

²³ Opplæringsloven (1998). Lov om grunnskole og den vidaregåande opplæringa.

²⁴ Sødal, Helje Kringlebotn og Levi Geir Eidhamar 2010:31. Boken *Religions- og livssynsdidaktikk* er i skrevet for lærerstudenter, og er brukt som referanse enkelte ganger i denne oppgaven. Det henger sammen med at jeg noen steder ikke har funnet lignende religionsdidaktiske perspektiver med overlappende beskrivelser.

²⁵ Sødal, Helje Kringlebotn og Levi Geir Eidhamar 2010:31.

²⁶ Kunnskapsløftet 2006. Innledning til Generelle del av læreplanen.

*Generell delen av læreplanen*²⁷, forfattet av Gudmund Hernes, er som kjent beholdt som en arv fra R94 og L97. Den gjelder både for grunnskolen og den videregående opplæringen, og er basert på en ”menneskelig syvdelingsstruktur”. Dokumentet har blitt betegnet som et måldokument²⁸, der blant annet *det meningssøkende mennesket* redegjør for ulike sider ved mennesket som skolen ønsker å utvikle. Men dokumentet kan også sies å være et verdidokument, da det omtaler skolens verdigrunnlag, nemlig ”oppdragelsens grunn”²⁹. I *det meningssøkende mennesket* fremheves den kristne og humanistiske kulturarv som essensiell for skolens verdigrunnlag. ”Oppfostringen skal baseres på grunnleggende kristne og humanistiske verdier, og bære videre og bygge ut kulturarven, slik at den gir perspektiv og retning for fremtiden”. Men på samme tid påpeker også dokumentet at den norske kulturen er i kontinuerlig endring og utvikling, og kjennetegnes av et religiøst og livssynsmessig mangfold. Slik sett kan dokumentet sies å inneholde både en essensialistisk³⁰ og en konstruktivistisk³¹ kulturforståelse. Sødal og Eidhamar ser denne doble kulturforståelsen, men påpeker blant annet at selv om dokumentet viser til positive holdninger til utvikling og kulturelt mangfold, vitner det også om ”...en tenkning som skiller mellom *andre* kulturer og *vår*”³²...” (min utheving) - en tanke som man ønsker å unngå i RLE/RE-sammenheng, for ikke å havne i en situasjon der en skiller mellom ”vi” og ”de” (andre). Den generelle delen skriver også at: ”Oppfostringen skal motvirke fordommer og diskriminering og fremme gjensidig respekt og toleranse mellom grupper med ulike levesett”³³.

For læreren og eleven blir det altså et avgjørende spørsmål om hvordan dette skal tolkes og forstås sett ut i fra politiske rammebetingelser. En ”...essensialistisk beskrivelse passet godt på kulturen i avsondrede bygder for hundre år siden. Men i vår tid er situasjonen en annen”, hevder Sødal og Eidhamar³⁴. Elevens kultur kan betraktes som sammensatt, der ulike ”komponenter”, ”kulturimpulser” og ”faktorer” stimulerer eleven på samme tid. ”Det gjelder

²⁷ Kunnskapsløftet 2006. Den generell del av læreplanen.

²⁸ St. meld. nr. 32 (1998-99) kapittel 2.3.4: ”I tråd med Stortingets forutsetninger er det utviklet gjennomgående læreplaner for hele opplæringsløpet, med en felles generell del som overordnet måldokument for opplæringen både i grunnskole, videregående skole og bedrift.”

²⁹ Haakedal, Elisabet 1997:40.

³⁰ Sødal, Helje Kringlebotn og Levi Geir Eidhamar 2011:35: ”Essensialistisk kulturforståelse anser essensen i kulturen som en enhetlig og gitt størrelse. Den er en arv som skal videreformidles.”

³¹ Sødal, Helje Kringlebotn og Levi Geir Eidhamar 2011:35: ”Konstruktivistisk kulturforståelse legger vekt på at kulturen er sammensatt og i endring. Den blir stadig konstruert på nytt.”

³² Sødal, Helje Kringlebotn og Levi Geir Eidhamar 2011:36.

³³ Kunnskapsløftet (2006). Den generelle delen av læreplanen:4.

³⁴ Sødal, Helje Kringlebotn og Levi Geir Eidhamar 2011:37.

både for elever som bare har norske foreldre, og for elever med andre geografiske røtter³⁵.” Slik sett hevder de at en slik konstruktivistisk kulturforståelse er lite synlig i dette dokumentet.

En ytterligere eksemplifisering kan illustreres gjennom dokumentets identitetsforståelse. *Den generelle delen* sier blant annet at identitetsutvikling skjer ”...ved at en blir fortrolig med nedarvede væremåter, normer og uttrykksformer³⁶”, og kan, ut fra Sødal og Eidhamars definisjon om kultur, også sies å være basert på en essensialistisk forståelse. Denne ideen sammenfaller med masteroppgavens innledende tanker om at barnet må ”integreres og innforlives i de overordnede rammer før det selv kan ta stilling til livssynsmessige alternativer³⁷.” I bakgrunnsdokumentet *NOU 1995:9 Identitet og dialog*, forfattet av Pettersen-utvalget, er det liten tvil om hva som den gang skulle være fagets grunnpilarer. Tittelen taler for seg, samtidig som dokumentet tydelig fremhever den kristne og humanistiske arven som støttespillere for unges identitetsutvikling, og påpeker også at: ”Kunnskap om egen kultur er en forutsetning for åpenhet, toleranse og dialog³⁸.” Videre understreker NOU at *Den generelle delen* av læreplanen skiller seg fra de fleste planer i andre land, ”fordi den så tydelig formulerer de verdien opplæringen er forpliktet å bygge på³⁹...” (Dokumentet er fortsatt relevant med tanke på at det bygger opp under L97’s generelle del av 1993).

I skolerelatert litteratur har identitetsbegrepet ofte vært grunnlag for teori og forskning, der ulike studier gjerne taler for identitetsoppfatninger som skiller seg fra en mer ”tradisjonell” identitetsforståelse. I artikkelen *Dialog i KRL-faget*⁴⁰ gjenkjenner også Tove Nicolaisen en slik form for identitetsforståelse i ulike plandokumenter, der identitet og verdier forankres i en fast kulturarv, og som anses å ha overføringsverdi til neste generasjon. En slik ”tradisjonell” oppfattelse kan på mange måter sies å stå i kontrast til for eksempel Geir Skeies⁴¹, Sissel Østbergs⁴² og Geir Winjes⁴³ redegjørelser for andre identitetsforståelser av mer dynamisk karakter; ”plural identitet”/”transversal identitet”, ”fleksibel identitet”, ”narrativ identitet” er betegnelser som tydelig viser denne dynamikken. En identitetsforståelse av slik

³⁵ Sødal, Helje Kringlebotn og Levi Geir Eidhamar 2011:37.

³⁶ Kunnskapsløftet (2006): *Den generelle delen*:4.

³⁷ NOU:1995:9 *Identitet og Dialog*:34.

³⁸ NOU:1995:9 *Identitet og Dialog*:7.

³⁹ NOU1995:9 *Identitet og dialog*:34.

⁴⁰ Nicolaisen, Tove 2001:1.

⁴¹ Skeie, Geir 2001.

⁴² Østberg, Sissel 2003.

⁴³ Winje, Geir 1999:61.

(konstruktivistisk) karakter kan oppfattes som meningsfull for mange i dag, kanskje spesielt om den ses i sammenheng med dagens pluralistiske samfunn.

Identitetsbegrepet og dets forståelse har slik sett en sentral plass i RE- og skolehistorisk kontekst og kan trolig betraktes - som én ”pendel” i skole- og faghistorien (jf. 2.1), og vitner om kompleksitet. I min masteroppgave har jeg likevel bevisst valgt ikke å inkludere begrepet i min problemstilling, eller gå lengre inn i diskusjonen her (til tross for at en slik vinkling kunne vært interessant). Bakgrunnen for dette er flertydig. Ett element er blant annet at det har vært undersøkt og sagt mye om begrepet, dets forståelse og om dets plass i skolesammenheng. Med fare for å sitere Anne Grung feilaktig i hennes redegjørelse for *dialogbegrepet*, vil jeg hevde at også identitetsbegrepet, så vel som dialog, er ”...et svært mye brukt begrep i mange sammenhenger, det står rett og slett i fare for å bli utvannet eller miste sin mening helt⁴⁴.” Jeg anser likevel identitetsbegrepet som grunnlag for ulik forskning, teori og diskusjon som relevant og nødvendig, sett ut i fra tanken om samfunnet som pluralistisk og mangfoldig. Noe som etter mitt syn har gitt bevissthet om begrepets kompleksitet, behov for nytenkning og nødvendig innholdsbestemmelse og tydeliggjøring når det brukes.

Kultur- og identitetsbegrepet og tolkningen av disse begrepene er i tillegg til å være fremhevet i styringsdokumentenes beskrivelser, tatt med her for å vise hvordan jeg selv forstår begrepene når de anvendes i denne oppgaven – et element i å ”kvalifisere eller innholdsbestemme⁴⁵” begreper som brukes. Selv om identitet ikke har en avgjørende posisjon i min problemstilling eller oppgave, vil det brukes, og da plasserer jeg meg nærmere en ”plural” (og konstruktivistisk) identitetsforståelse, enn en tydeligere essensialistisk. Det samme gjelder min oppfatning av kultur, der en konstruktivistisk forståelse åpner opp for tanken om kultur som sammensatt og i stadig endring, fremfor en ”enhetlig og gitt størrelse”.

I denne sammenheng bør det også neves at selv om jeg legger en slik konstruktivistisk oppfatning til grunn, vil en ditto forståelse og tilnærming utfordres når jeg benytter andre ord og begreper, som for eksempel religion, buddhisme, buddhistisk tradisjon og så videre⁴⁶. Disse kan trolig sies å inneha en normativ eller essensialistisk karakter, men jeg har likevel valgt å benytte disse begrepene. Dette henger sammen med tre forhold: For det første er

⁴⁴ Grung, Anne 2004:1.

⁴⁵ Grung, Anne 2004:1.

⁴⁶ Nicolaisen, Tove 2013:37. Gjør rede for hvordan hennes begrepsbruk utfordrer henne på lignende måte når hun undersøker ”Hindubarn i grunnskolens religions- og livssynsundervisning”.

begrepene brukt som et element i å gjøre meg forstått, der ønsket er ikke å ”forvirre” leseren. For det andre kan begrepene sies å sammenfalle med lærebøkernes såkalte systemorienterte fremstillinger (se kapittel 2.2.1) der kategorisering og forenkling er nødvendig for å representere buddhismen som religion gjennom et minimum av sider. For det tredje overlapper bruken av begrepene på sett og vis også informantenes egne utsagn (kapittel 4) når de beskriver egne opplevelser av tro, religiøs praksis og livstolkning, og erfaringer knyttet til sider ved læreboklesning.

I tillegg til at den *generelle delen* av læreplanen utdyper skolens mål og verdigrunnlag, ytrer den også at ”lærebøker og andre læremidler er vesentlig for undervisningens kvalitet. De må derfor utformes og brukes i samsvar med prinsippene i den nasjonale læreplan⁴⁷”. Fram til våren 2000 var det også krav om statlig godkjenning av lærebøker brukt i skolen⁴⁸, men etter forslag og høringsutkast fra departementet ble kravet som kjent fjernet⁴⁹.

Melding til Stortinget 20 (2012-2013) *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen* kapittel 4.1.2: påpeker imidlertid at ”Evalueringen av Kunnskapsløftet viser at lærebøkene fortsatt styrer mye av lærernes undervisning og at det er forholdsvis liten bruk av andre læremidler i undervisningen⁵⁰”.

2.1.3 Prinsipper for opplæringen

Prinsipper for opplæringen gjelder for alle fag og alle trinn og fremhever at skolen skal

...bygge på og ivareta mangfoldet i elevens bakgrunn og forutsetninger, [...] fremme elevens allsidige utvikling og deres kunnskaper og ferdigheter, [...] ha ambisjoner på elevens vegne, gi dem utfordringer og mål å strekke seg etter, [og] ta hensyn til elevenes ulike forutsetninger og progresjon, slik at de alle kan oppleve gleden ved å mestre og nå sine mål⁵¹.

Dokumentet vektlegger altså at elevens mangfold i bakgrunn og forutsetning må ivaretas. Samtidig som Læringsplakaten påpeker at skolen skal stimulere elevene ...” i deres personlige utvikling og identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse...”

Videre vektlegges et tydelig verdigrunnlag og en bred kulturforståelse ”...for et inkluderende

⁴⁷ Kunnskapsløftet (2006). Den generelle delen:12.

⁴⁸ Skjelbred, Dagrun 2003:3.

⁴⁹ Ot.prp. nr. 44 (1999-2000) kapittel 4.1.2:27. Ot.prp. skriver videre at ”...det er læreplanen som skal vere styrande for undervisninga, ikkje lærebøkene. [...] Valet mellom forskjellige hjelpemiddel er i første rekkje ein del av det profesjonelle ansvaret den enkelte læraren har.

⁵⁰ Meld. St. nr. 20 (2012-2013) På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen kapittel 4.1.2.

⁵¹ Kunnskapsløftet (2006): Prinsipper for opplæringen.

sosialt fellesskap og for et læringsfellesskap der mangfoldet anerkjennes og respekteres⁵²” og videre at ”lærere og instruktører må [...] ha flerkulturell kompetanse og kunnskap om elevers ulike utgangspunkt og læringsstrategier⁵³.”

2.1.4 Fagplanen

Religions- og etikkfaget i den videregående skole er begrenset til studieforberedende utdanningsprogram og til avgangsåret. Dets doble ”kunnskaps- og holdningsdannende” karakter er fremhevet i fagets formålsbeskrivelse der faget blant annet tar sikte på å gi ”kunnskap om og respekt for ulike religiøse, livsynsmessige og etiske ståsteder i lokalt, nasjonalt og globalt perspektiv”, men samtidig også ”gi rom for refleksjoner over egen identitet og egne livsvalg” og ”...stimulere hver enkelt elev i arbeidet med livstolknings- og holdningsspørsmål⁵⁴.”

I fagets fire *hovedområder* er ikke buddhismen obligatorisk, men utgjør et naturlig alternativ innenfor hovedområdet *Islam og en valgfri religion*⁵⁵. Selv om buddhismen har status som ”valgfri” i læreplanen, står den på linje med andre religioner. Slik er det trolig like sannsynlig at buddhismen velges innenfor denne kategorien⁵⁶, som at den velges bort. I tillegg til hovedområdet beskrivelse av hva som skal være fagets innhold- og mål, konkretiseres det videre gjennom syv kompetansemål⁵⁷.

2.1.5 Egen forståelsesramme – et didaktisk hvordan

Som overordnede, samfunnsmessige og politiske mål og rammebestemmelser, har dette delkapitlet illustrert noen føringer for elevens målkompetanse. De synliggjør i hvilken retning man ønsker å lede eleven, og får betydning for den unge buddhisten i RE-klasserommet, så vel som læreren, og andre medelever. Men til tross for dette vitner også dokumentene om kompleksitet og utfordringer, noe som trolig kan sies å hvile på et spenningsforhold mellom politiske og samfunnsmessige føringer på den ene siden, og RE-fagets-, lærerens og elevens egne realiseringsmuligheter på den andre. En slik spenning kan gjøre seg gjeldende (og gjenspeiles) på flere nivåer, noe som på ulike måter også får betydning for arbeidet med

⁵² Kunnskapsløftet (2006): Prinsipper for opplæringen:3.

⁵³ Kunnskapsløftet (2006): Prinsipper for opplæringen:3.

⁵⁴ Kunnskapsløftet (2006). Religion og etikk: Formål.

⁵⁵ Kunnskapsløftet (2006). Religion og etikk: Hovedområde.

⁵⁶ Ut fra egne praksiserfaringer (PPU) har jeg selv observert at buddhismen har vært utgangspunkt for kompetanseoppnåelse i denne kategorien.

⁵⁷ Kunnskapsløfte (2006) Læreplan i religion og etikk- fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram- kompetansemål: Islam og en valgfri religion.

denne oppgavens problemstilling. Hvordan skal for eksempel læreren stimulere *alle* elever ”i arbeid med livstolkings- og holdningsspørsmål”? Eller bidra i elevens utvikling av individuell identitet, men samtidig oppfylle kravene om et fellesgrunnlag for identitetsutvikling- og verdiformidling?

Geir Skeie beskriver et slikt spenningsforhold på følgende måte:

Many teachers are put in a position where they are expected to solve problems within the classroom that society at large is not able to find solutions for. This creates a difficult communicational situation, where power relations outside school might determine social relations inside school⁵⁸.

Sitatet er hentet fra artikkelen *Citizenship, Identity, Politics and Religious Education* (2001) der han setter søkelyset på noen sentrale utfordringer knyttet til religions- og etikkundervisningen i skolen, og hvor han hevder å se en spenning mellom offisielle, politiske idealer og praktiske skolerealityter. RE-læreren utfordres når hun kommer til den praktiske skolehverdagen, der hun er satt i en posisjon hvor det forventes at hun skal løse problemer samfunnet selv ikke har løsninger for. Det hele bygger på en spenning der maktforhold utenfor skolen kan avgjøre sosiale forhold innenfor skolen. Artikkelen som helhet avspeiler også denne spenningen, der Skeie selv hevder at formålet med artikkelen nettopp er ”...to stimulate the reflections about religious education and politics [...] in an increasing multicultural and late- or post- modern Europe⁵⁹.”

Følgende spenningsforhold trekkes også frem i en nyere publisert offentlig utredning - *NOU 2013:1 Det livssyns åpne samfunn*. I kapittel 19.4.2 påpeker Tros- og livssynspolitisk utvalg at de ser utfordringer mellom ”ideal og ”realisering”⁶⁰ i RLE og RE. Den offentlig utredningen, 19.4.2.1, viser blant annet til (1) et eldre brev fra FNs barnekomité og til vurderinger fra (2) Human-Etisk Forbund (2012) når de stiller spørsmålsteget ved sammenhengen mellom måloppnåelse og praksis. Komiteen stiller spørsmål ved *hvordan* (min uthevelse) ”...orientering om ulike tilnærminger til de grunnleggende spørsmål og

⁵⁸ Skeie, Geir 2001:327.

⁵⁹ Skeie, Geir 2001:315.

⁶⁰ NOU 2013:1 Det livssyns åpne samfunn. Kapittel 19.4.2: ”Utvalget vil understreke viktigheten av at skolen er en viktig møteplass for elever med ulik bakgrunn. Det er viktig at skolen i alt sitt virke bidrar til forståelse, respekt og evne til dialog mellom mennesker med ulik oppfatning av tros- og livssynsspørsmål. Dette er en krevende utfordring som forutsetter en årvåken og aktiv oppfølging fra myndighetenes side for å sikre realiseringen av disse idealene, også i RLE-faget i grunnskolen og i religionsfaget i videregående skole”

utfordringer i menneskelivet,...” gjøres i praksis, og søker undersøkelser for å kartlegge ”...i hvilken grad målene med det reviderte skolefaget RLE blir nådd, og hva slags støtte lærerne har behov for, for å realisere målsettingen med faget på en tilfredsstillende måte.”

Dokumentet påpeker også at, til tross for slik ”tilrådning”, har ikke regjeringen planlagt oppfølging av slik karakter: ”«Det er ikke planlagt undersøkelser av hvordan skolene følger opp RLE-faget.» (Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet 2011:16)⁶¹.”

Dokumentet fremhever også hvordan Human-Etisk Forbund påpeker

...at selv om RLE-faget med dagens formålsbeskrivelse tydeligere framstår som et kunnskapsfag om religion, livssyn, etikk og filosofi, er det fortsatt avstand mellom idealer og virkelighet. Dette er både knyttet til de konkrete kompetansemålene for faget og den faktiske undervisning og bruk av eldre lærebøker. (Human-Etisk Forbund 2012)⁶².

Utvalget konstaterer videre at de ønsker at departementet bidrar til at idealene i RLE-faget blir realisert, og tar FNs barnekomités tilrådning om å gjennomføre undersøkelser til etterretning. ”Utvalget vil imidlertid ikke foreslå konkrete endringer av det faget som ble innført fra skoleåret 2008⁶³”

Selv om dette avsnittet illustrerer en spenning mellom mål og realiteter knyttet til en generell undervisningskontekst (RLE-problematikk), er den også relevant med tanke på lærebokens posisjon i klasserommet. Dersom læreboken fortsatt spiller en dominerende rolle og styrer mye av undervisningen, slik flere dokumenter og forskning påpeker, kan trolig også det problematiseres opp mot nevnte styringsmål. Hvis lærebøkene ikke legger opp til gjenkjennelse, stimuleres kanskje ikke den enkelte eleven ut fra egen trobakgrunn og livstolkning. Kanskje får han ikke noe å ”strekke seg etter”, eller utfordres med tanke på egenutvikling, identitetsutvikling og livstolkningsspørsmål.

2.2 Teoriperspektiver og tidligere forskning

Når det gjelder aktuell forskning og teori knyttet til min problemstilling, kan også den fremstilles ut fra forskerspørsmålets todeling: (1) opplevelser og erfaringer av tro, religiøs praksis og livstolkning, og (2) gjenkjennelsesaspekter ved lærebokfremstillinger. Overgangen er likevel glidende og overlappende, og vil i dette kapittelet fremstilles sammen. Delkapittelet

⁶¹ NOU 2013:1 Det livssyns åpne samfunn. Kapittel 19.4.2.1.

⁶² NOU 2013:1 Det livssyns åpne samfunn. Kapittel 19.4.2.1

⁶³ NOU 2013:1 Det livssyns åpne samfunn. Kapittel 19.4.2.1.

vil for ordens skyld struktureres ut fra en todeling: *Lærebokens karakter og posisjon* (2.2.1) og *Elevers lesning og erfaringer* (2.2.2).

2.2.1 Lærebokens posisjon og karakter

I *Religionsdialog i klasserommet*⁶⁴ setter Oddbjørn Leirvik blant annet søkelyset på hvordan ”systemiske tilnærminger” og ”systemorienterte læringsmål” er kjennetegn ved fremstillinger av religioner og livssyn i lærebøker, planføringer og undervisning. Han problematiserer hvordan den ”systemiske tilnærminga” kan sies å dominere i faget. Ulike religioner og livssyn og etikk presenteres gjerne hver for seg, noe som kan sies å være i ”samsvar med den overordna strukturen på faget”, ”undervisningsmåla” og fagene bak skolefaget, ”basisfagene”. De akademiske disiplinene bak faget, som teologi, religionsvitenskap og filosofi, kan ifølge Leirvik, i seg selv anses som systemorienterte, der flere fagtradisjoner ”...benytter seg av historisk beskrivende og teoretisk systematiserende arbeidsmåter”⁶⁵. Leirvik hevder likevel at slike systemorienterte tilnærminger ikke bør oppgis eller unngås, men man bør i større grad åpne opp for ”systemoverskridande tilnærmingsmåtar”, der undervisning tar høyde for både ”systema og pluraliteten”, og ikke bare ”dei normative tradisjonane”. Et alternativ kan være å ta utgangspunkt i ”den levande religiøsiteten, dei folkelege tradisjonane og dei mange lokale variasjonane innanfor kvar religion. Dette rører ved ei spenning som vi finn i alle tradisjonar, mellom folkereligion og normativ religion”⁶⁶. Avslutningsvis påpeker Leirvik at ”Ei vidare utvikling fram mot systemoverskridande modellar for religions- og livssynsundervisning er det nok truleg berre lærebokforfattarane og lærarane som kan sikre”⁶⁷.

Høgskolelektor Geir Winje problematiserer også forholdet mellom systemorienterte fremstillinger av religion og livssyn i skole- og lærebokssammenheng. I boken *Fra bønn til magi. Nye religioner og menneskesyn* (1999) setter han blant annet søkelyset på ulike sider ved unges religiøsitet og senmoderne, religiøse trender og tendenser⁶⁸. Han hevder lærebøkene er utilstrekkelige når de kategoriserer religioner konfesjonelt. Det gir en

⁶⁴ Leirvik, Oddbjørn 1998. Artikkelen er i utgangspunktet skrevet ut i fra et dialogperspektiv, og problematiserer det ”uklare” ved ”...kva rekkevidde målet om livssynsdialog i skulen skal ha,...”. Artikkelen er nettbasert, og inneholder ingen sidetallsopplysninger.

⁶⁵ Haakedal, Elisabet 1997:122. ”Fagtradisjoner som teologi og religionshistorie er relevant for RE-faget i videregående skole. Selv om for eksempel religionshistorikere har ønsket og fremstille studiet sitt som deskriptivt og empirisk i kontrast til normativt og teoretisk teologistudium, blir dette en for grov og følgelig feilaktig fremstilling av dagens forhold mellom de to fag tradisjonene. Begge benytter seg av historisk beskrivende og teoretisk systematiserende arbeidsmåter, og ingen av dem kan helt frigjøre seg fra grunnleggende verdibaserte valg. Dette gjelder selvsagt også (moral)filosofiens bidrag til skolefagene.”

⁶⁶ Leirvik, Oddbjørn 1998 (under del 4 i artikkelen).

⁶⁷ Leirvik, Oddbjørn 1998.

⁶⁸ Winje, Geir 1999:60-75.

oppfatning som ikke nødvendigvis stemmer overens med unges eget verdensbilde, identitet og verdier. Det er problematisk, siden de konfesjonelle inndelingene gir skillelinjer som ikke er like relevante lenger⁶⁹.

Prosjektet *Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler* ved Høgskolen i Vestfold⁷⁰ setter søkelyset på lærebokens posisjon i skolen, og ble satt i gang av regjeringen med politisk bevilgning høsten 1999. Hovedbakgrunnen for prosjektet er 1990-tallets store skolereformer i grunnskolen og den videregående opplæring, der den lærebokstyrte undervisningen trekkes frem som en hemsko for ønsket utvikling – et hinder for ”elevorientert tilnærming til læring⁷¹”. Opphevelsen av godkjenningsordningen av lærebøker trekkes frem som én bakgrunnsfaktor for prosjektet, der sluttrapporten påpeker at Departementet fortsatt anser prosjektet for aktuelt til tross for at ”...godkjenningsordningen forsvinner [...] Det blir desto viktigere å ha kunnskap om prosessene rundt utvikling og valg av læremidler, og om læremidlene bidrar til å realisere nasjonale utdanningsmål⁷².”

Prosjektets målsetning var å ”... bidra til økt kunnskap om og økt bevissthet omkring valg, vurdering, bruk og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler for grunnskolen og videregående opplæring⁷³”, og målgruppen var satt til ”...lærere, lærebokforfattere og allmennheten mer generelt, og formidlingsaspektet ble spesielt framhevet”. Prosjektets problemstilling ble kategorisert i fire hovedområder med flere ulike delproblemstillinger, med fokus på ”Valg-, bruk-, vurdering- og kvalitetsutvikling av læremidler⁷⁴.” Videre påpeker sluttrapporten at målet til prosjektet ikke har vært å besvare alle disse spørsmålene, men at hensikten er derimot å beskrive ”...det store forskningsfeltet som prosjektet åpner for, samtidig som en i utgangspunktet ikke ønsket å låse seg til noen snevre problemstillinger⁷⁵.”

Når det gjelder undersøkelser som omhandler religion, livssyn og etikk, henviser og beskriver

⁶⁹ Winje, Geir 1999:67. Hovedfokuset i dette kapittelet er lagt til ”moderne nordmenn” og ikke til unge med bakgrunn i ”tradisjonelle religioner og livssyn”. Han skriver blant annet ”Mange moderne nordmenn har integrert ikke-vestlige forestillinger (for eksempel reinkarnasjon) i sitt menneskesyn”.

⁷⁰ Skjelbred, Dagrun 2003:7-8: ”Framdriften i arbeidet har vært lagt til Høgskolen i Vestfold”, med Dagrun Skjelbred som prosjektleder. Prosjektet kan også, mer eller mindre, betegnes som et samarbeidsprodukt: ”...ca. 20 medarbeidere [har] vært inne i prosjektet med større eller mindre innsats”.

⁷¹ Skjelbred, Dagrun 2003:3.

⁷² Skjelbred, Dagrun 2003:4.

⁷³ Skjelbred, Dagrun 2003:5

⁷⁴ Skjelbred, Dagrun 2003:6.

⁷⁵ Skjelbred, Dagrun 2003:6-7.

sluttrapporten først og fremst arbeid og studier knyttet til Geir Winje⁷⁶ og Halldis Breidlid og Tove Nicolaisens⁷⁷ arbeid. Det er arbeid som først og fremst tar utgangspunkt i KRL-faget i grunnskolen – gjennom lærebokanalyse og intervju som metode. Deres arbeid trekkes også frem og ”videreføres”⁷⁸ gjennom Skjelbred og Bente Aamotsbakkens *Det flerkulturelle perspektivet i lærebøker og andre læremidler* (2003-2004), og *Vurdering av læremidler med fokus på flerkulturelt perspektiv* (2004).

Samlet sett vitner dette prosjektet om lærebokforskning som et komplekst og omfattende felt, der ulike innfallsvinkler og fokus kan være med og avdekke nye problemstillinger og/eller åpne opp for aktuelle tema til diskusjon. Med tanke på mitt eget prosjekt kan det også sies å ha en slik utforskende karakter, der fokuset er rettet mot den buddhistiske unges egne erfaringer, opplevelser og lesning av lærebøker. Målet er likevel ikke å besvare problemstillingen med et tydelig og enhetlig svar, der for eksempel ulike forslag til forbedringspotensialer til lærebøker er formålet. Målet er først og fremst, med utgangspunkt i buddhismen, å undersøke ungdommers forhold til egen tro, religiøs praksis og livstolkning, og videre knytte det opp mot et lærebokperspektiv.

Gjenkjennelse er en viktig side ved denne oppgaven, og problemstillingen krever slikt sett flere innfallsvinkler (se kapittel 3). Læreboken som studieobjekt og forskningsgrunnlag finnes også i flere andre masteroppgaver, og i den sammenheng kan blant annet Suzanne Anett Thobros masteroppgave fra 2008 nevnes. Det er en masteroppgave i religionsvitenskap skrevet ved Universitetet i Bergen, og har følgende tittel: *Representasjoner av buddhisme og hinduisme*. Oppgavens formål var å besvare problemstillingen: ”Hvilke tema velges for å representere hinduisme og buddhisme, og hvilke perspektiver benyttes i beskrivelsen av dem?”⁷⁹ Hun gjør en diskursanalyse for analyse av representasjonene, og fremhever at denne vil gjøres i både et postkolonialt-, læreplan- og skolelovs- perspektiv⁸⁰. Hun fokuserer på fire lærebøker: *Religionshistorie for gymnaset* (1948), *Religionskunnskap og religionshistorie* (1970) *Religionsboka: Religion, livssyn, etikk*, (1997) og *Mening og mangfold: Religion og etikk for den videregående skolen*, 2. Utgave (2006)⁸¹. Thobro fremhever hvordan oppgaven har et ”ovenfra-og-ned” perspektiv, der besvarelsens omfang ikke har rom for et

⁷⁶ Winje, Geir rapport 2/2003.

⁷⁷ Breidlid, Halldis og Tove Nicolaisen (rapport 10/2003) *Den narrative dimensjon i KRL-fagets lærebøker*.

⁷⁸ Skjelbred, Dagrun 2003:33.

⁷⁹ Thobro, Suzanne Anett 2008:5.

⁸⁰ Thobro, Suzanne Anett 2008:5.

⁸¹ Thobro, Suzanne Anett 2008:14.

”aktørperspektiv⁸²”. Hun anser dette for å være en begrensning i oppgaven, men besvarelsen som helhet viser også hvor hensiktsmessig en lærebokanalyse kan fungere som studieobjekt.

I min egen studie vil jeg inkludere et slikt aktørperspektiv gjennom et fokusgruppeintervju med unge buddhister, i tillegg til å gjøre en lærebokanalyse. Slik sett er Thobros oppgave relevant bakgrunnsstoff og motivasjonskilde i mitt eget arbeid. Likevel er innfallsvinkelen til Thobro vesentlig annerledes en min, slik at masteroppgaven vil ikke brukes som grunnlag i drøftingskapittelet.

2.2.2 Elevers lesning og erfaringer

Med fokus på elevers lesning eller erfaringer kan Geir Winjes og Bente Aamotbakkens artikkel *Nærhet og distanse: Elvers lesing i RLE på 8. årstrinn* (2010)⁸³ nevnes. I dette prosjektet bruker forfatterne ulike metodiske innfallsvinkler; elevintervjuer, klasseromsobservasjoner og lærebokanalyser, for å skaffe empirisk materiale om elevers lesing av lærebøker i RLE-faget. Oppgavens avgrensning er lagt til lesning av to kapitler i læreverket *Horisonter 8: islam og etikk*⁸⁴. Intervjuene ble gjennomført i grupper på to og to, som et element i å skape trygghet, og ”... at to elever sammen i større grad enn én elev alene kunne videreutvikle temaer som dukket opp i samtalen⁸⁵.” De brukte en semistrukturert modell som grunnlag for 16 parintervjuer. Flere av spørsmålene var felles, samtidig som metoden også åpnet opp for ”...samtaler rundt temaer elevene selv tok opp⁸⁶.” De påpeker også at utvalget deres bestod av en ”relativt homogen gruppe elever”, der alle 32 hadde ”...norskfødte foreldre og tradisjonell norsk bakgrunn, etnisk og språklig så vel som livssynsmessig⁸⁷.” På bakgrunn av dette fremhever de også at de på et generelt grunnlag ikke kan si noe om ”...hvordan elever opplever lærebøkene i dette faget.”, men at funnene ”...kan kaste lys over møte mellom norske elever og fagtekster i RLE⁸⁸.”

Denne artikkelen setter altså søkelyset på ”tradisjonelle norske” elevers lesning av RLE-lærebøker i skolen, men er samtidig begrenset til kapitlet om islam og etikk. Prosjektets fokus

⁸² Thobro, Suzanne Anett 2008:7.

⁸³ Aamotsbakken, Bente og Geir Winje 2010. Intervjuene i denne artikkelen bygger på prosjektet: *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet i fagene* (2007-2009).

⁸⁴ Aamotsbakken, Bente og Geir Winje 2010:67: ”Årsakene til dette valget var noe tilfeldige. De første elevene vi intervjuet, arbeidet nemlig med islam da intervjuet fant sted, og det falt derfor naturlig å lese fra kapitlet om islam. Teksten om etikk ble valgt av den enkle grunn at den fremsto som annerledes, med hensyn til både innhold og form...”

⁸⁵ Aamotsbakken, Bente og Geir Winje 2010:66.

⁸⁶ Aamotsbakken, Bente og Geir Winje 2010:67.

⁸⁷ Aamotsbakken, Bente og Geir Winje 2010:66.

⁸⁸ Aamotsbakken, Bente og Geir Winje 2010:67.

er rettet mot alt fra hvordan ”ordvalg, setninger, oppgaver og bilder” og ”pronomenbruk og andre virkemidler etablerer ulike former for nærhet og distanse⁸⁹” til elevens lesning, samtidig som de etterspør tilgjengelighet og aktualitet. De påpeker blant annet hvordan lærebokteksten ofte presenterer religioner på en saklig og nøytral måte, noe som henger sammen med tanken om å unngå ”forkynnende effekt” og fagets ”menneskerettslige utfordringer”. På den måten opprettholdes distanse til leseren. I undersøkelser knyttet til etikkdelen, finner Aamotsbakken og Winje større grad av involvering, og dermed ”...etableres det her en større nærhet⁹⁰.” De opplever at mens ”...fagtekster om etikk i stor grad fremstår som tilgjengelige og signaliserer tematikken som aktuell for alle elever, signaliserer fagtekstene om islam i mindre grad dette temaets aktualitet⁹¹.”

Tanken om å etablere nærhet og distanse eksemplifiseres også blant annet gjennom å fastslå hvordan muslimer i kapitlet om islam beskrives inngående gjennom substantivet ”muslimene” eller blir omtalt gjennom pronomenet ”de”. Det peker i retning av et skille mellom ”de” og ”vi”, og dermed tanken om muslimen som ”den Andre”. Et virkemiddel som skaper distanse, i motsetning til nærhet gjennom bruken av for eksempel ”vi” eller ”du”.

Avslutningsvis trekker også forfatterne frem at *Horisonter 8*, som et element i nøytralitetsstilstrebelser, ikke legger ”...opp til å kommunisere med elevene om en religion som islam på et eksistensielt nivå, men etablerer i stedet [...] en form for distanse til leseren⁹².” De påpeker også at ”...muslimske elever selvsagt vil lese teksten om islam med et annet utgangspunkt enn ikke-muslimer⁹³...”, men til tross for dette, er det lite her som kan virke utfordrende på begge lesergrupper.

Vi etterlyser [...] prinsipielle begrunnelser og motargumenter for en praksis der religioner presenteres på en lite aktualiserende måte, mens tekster om etikk kan være både utfordrende og involverende – selv om et forhold som kjønnsroller faktisk tematiseres i begge sammenhenger. Det kan virke lite konsekvent å legge opp til å diskutere slike forhold i tekster om etikk, mens en i tekster om islam kun orienterer om dem. På den annen side kan en slik praksis også forsvares, siden det er mange gode grunner til å presentere religionene i samsvar med deres selvforståelse. Praksisen kan likevel bidra til at elever venner seg til å lese om religioner på en ukritisk måte, selv om de ifølge *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (2006) skal oppøve «kritisk sans og skjønn» (s. 7) – både i RLE og i andre fag⁹⁴.

⁸⁹ Aamotsbakken, Bente og Geir Winje 2010:65.

⁹⁰ Aamotsbakken, Bente og Geir Winje 2010:71.

⁹¹ Aamotsbakken, Bente og Geir Winje 2010:65.

⁹² Aamotsbakken, Bente og Geir Winje 2010:80.

⁹³ Aamotsbakken, Bente og Geir Winje 2010:78.

⁹⁴ Aamotsbakken, Bente og Geir Winje 2010:80.

Forsker Tove Nicolaisens har, i flere sammenhenger, arbeidet med og undersøkt ulike sider av RLE-faget i skolesammenheng. Spesielt interessant med tanke på mitt eget prosjekt, er hennes nylig publiserte doktoravhandling *Hindubarn i grunnskolens religion- og livssynsundervisning. Egengjøring, andregjøring og normalitet* fra februar 2013. Aktualiteten kan blant annet kort illustreres gjennom hennes tre tittelbegreper: ”Egengjøring, andregjøring og normalitet”, noe som forhåpentligvis viser at avhandlingen har overføringsverdi til min problemstilling og oppgavens formål. Til tross for dette er utgangspunktet i avhandlingen vesentlig annerledes enn mitt. Hun fokuserer på hindubarn i skolen og deres erfaringer med religions-og livssynsundervisning i KRL/RLE faget, mens jeg i mitt eget prosjekt ønsker å snakke med buddhistisk ungdoms erfaringer, opplevelser av egen tro, praksis og livstolkning, samtidig som jeg inkluderer et lærebokperspektiv knyttet til den videregående skole.

Nicolaisen (2013) fokuserer på hvordan hindubarn erfarer ulike sider ved KRL/RLE-undervisning, og trekker blant annet frem hvordan de ”posisjonerer” seg i forholdt til det hun kaller fagets ”normalitetskonstruksjoner” eller ”KRL-normaliteten”. Hun bruker ulike metoder og en ”multiperspektiv” tilnærming for å besvare det overordnede forskningsspørsmålet: ”Hvordan erfarer hindubarn KRL-faget?”⁹⁵ Hun foretar klasseromsobservasjoner og dybdeintervjuer hindubarn⁹⁶, barnas foreldre og lærere, og ulike ledere for kulturelle og religiøse aktiviteter⁹⁷. Som ”forskningsverktøy” bruker hun ”...en kombinasjon av fortolkende antropologisk tilnærming, diskursanalyse og postkoloniale perspektiver⁹⁸...” for blant annet å fange noe av kompleksiteten i hindubarns erfaringer. Hun påpeker imidlertid at hennes studie ”...har et normativt sikte...” der hun ikke betrakter sitt studie som ”aksjonsforskning⁹⁹”. I Nicolaisens *Del 4*¹⁰⁰ av avhandlingen presenterer hun sin analyse ut i fra fire hovedkapitler: *Selvforståelse, Religionsforståelse, Hinduisme i undervisningen og Posisjoneringer og egengjøring*. Hun påpeker hvordan ”det går to linjer gjennom del 4 i avhandlingen”, mellom ”barnelinjen¹⁰¹” og ”KRL-linjen¹⁰²”. Det er linjer

⁹⁵ Nicolaisen, Tove 2013:11.

⁹⁶ Nicolaisen, Tove 2013:94-95. Nicolaisen intervjuet barn i grunnskole alder, 6.-9. klasse. ”Fire (tre gutter og en jente) har tamilsk bakgrunn fra Sri Lanka, og tre (en gutt og to jenter) har nordindisk bakgrunn fra Punjab.”

⁹⁷ Nicolaisen, Tove 2013:11.

⁹⁸ Nicolaisen, Tove 2013:56.

⁹⁹ Nicolaisen, Tove 2013:12.

¹⁰⁰ Nicolaisen, Tove 2013:107-282.

¹⁰¹ Nicolaisen Tover 2013:107. ”Barnelinjen” handler om: ”... barnas selvforståelse og deres posisjoneringer i forhold til egen kultur og religion.”, ”...barnas religionsforståelse og deres posisjoneringer i forhold til andre religioner.” og det ”... handler om barnas opplevelse av og posisjoneringer i forhold til undervisning om hinduisme.”

som ”...møtes hver gang jeg diskuterer forholdet mellom hindubarns erfaringer og KRL-normaliteten og forholdet mellom barns erfaringer og den konkrete undervisningen¹⁰³.”

Det interessante med Nicolaisens arbeid, foruten hennes erfaringsbaserte tilnærming til KRL/RLE-undervisning, er hennes refleksjoner og funn knyttet til en såkalt ”KRL-normalitet”. Hun påpeker hvordan begrepets forståelse er beslektet med ”normativitet”, og handler om at det som framstilles, blir ”tatt-for-gitt” eller er ”...naturlig og normalt i KRL og som dermed er den forståelsen, diskursen, tilstanden eller konteksten undervisning foregår innenfor¹⁰⁴.” Nicolaisen hevder at ”hindubarns meninger og holdninger kan, i noen sammenhenger, representere en utfordring i forhold til [...] den konstruerte KRL-normaliteten¹⁰⁵.” Denne KRL-normaliteten ligger likevel ikke alltid eller nødvendigvis ved ”overflaten” i alle KRL-timer, men ”...utfordringen er mer som en underliggende strøm. Noen ganger kommer den til overflaten som små krusninger på vannet, men når normaliteten først er avdekket, framstår også utfordringen tydelig¹⁰⁶.”

Trolig kan en også snakke om en slik ”normalitet” eller normativitet i fremstillinger av religioner og livssyn i lærebøker, noe som henger sammen med at systemorientert fremstilling ofte har dominert i forhold til blant annet mer tematiske eller systemoverskridende. Nicolaisen nevner også dette perspektivet i sin avhandling¹⁰⁷.

2.2.3 Oppsummering

Dette delkapitlet viser til noe litteratur og forskning som er gjort med tanke på lærebokteori og elevers lesning og erfaring med KRL/RLE-undervisning. Lærebokens posisjon er framtrædende og omdiskutert. Kritikken baserer seg på at religioner og livssyn fremstilles hver for seg, systematisk og systemorientert, der en slik tilnærming kan komme til å dekke over et internt mangfold, noe som kan komme til å utfordre elevens egne erfaring, opplevelser og meninger. Slik sett etterspørres både ”systemoverskridende” og mer aktualiserende

¹⁰² Nicolaisen 2013:108. ”KRL-linjen” handler om ”...KRL-normaliteten sett i forhold til diskursive kategorier knyttet til religion og kultur.”, ”...KRL-normaliteten som en konstruksjon om religioner og forholdet mellom dem.” og det ”...handler om KRL-normaliteten og presentasjonen av hinduisme i undervisning.”

¹⁰³ Nicolaisen, Tove 2013:108.

¹⁰⁴ Nicolaisen, Tove 2013:169.

¹⁰⁵ Nicolaisen, Tove 2013:169.

¹⁰⁶ Nicolaisen, Tove 2013:169.

¹⁰⁷ Nicolaisen, Tove 2013:172.

tilnærminger i undervisning og læremidler, selv om det ikke betyr at systematiske fremstillinger bør oppgis, eller at de har lite for seg¹⁰⁸.

I en norsk og internasjonal sammenheng er det som kjent gjort en del arbeid som forsøker å ta høyde for mangfoldet i elevers bakgrunn knyttet til undervisning i RE/RLE-fag. Det er arbeid som blant annet fokuserer på elevens egen livsverden¹⁰⁹, og som kanskje i større grad åpner opp for sammensattheten og mangfoldet innenfor religioner. I denne sammenhengen står Robert Jackson frem som en pioner i arbeid med RE-fagets karakter i en pluralistisk sammenheng. Det bringer meg over på min egen teoretiske forståelsesramme og som danner grunnlag for denne masteroppgavens videre tilnærming.

2.3 Robert Jacksons arbeid som egen forståelsesramme- veien videre

Robert Jackson har i flere tiår arbeidet med ”Religious Education” som et sentralt fag i skole, undervisning og forskningssammenheng. Mest kjent er han kanskje for sin utvikling av den såkalte ”interpretive approach” (1997) og som leder av det såkalte ”Warwick Religions and Education Research Unit” (WRERU). Her har han alene og i samarbeid med andre arbeidet for og med RE-faget (i grunnskolen), og bidratt til å avdekke en rekke interessante problemstillinger med tanke på RE-fagets karakter i skolen. Det gjelder for eksempel bidrag til religions- og didaktiskorientert teori, metodiske og forskningsbaserte tilnærminger og utvikling av konkret undervisnings- og lærebokmateriale¹¹⁰.

Jacksons (1997) tilnærming til faget kan sies å stå i kontrast til en systemorientert eller konfesjonell tilnærming, da han selv har en tydelig etnografisk innfallsvinkel til arbeidet med bakgrunn i fortolkende antropologi¹¹¹.

In our work in ethnography and religious education at Warwick, we have attempted to combine an interpretive approach, dealing with parts and wholes (individuals in the context of their membership groups in relation to the wider religious tradition), with ‘polyphonic’ elements, using plenty of direct quotation from interviewees and involving the ‘insiders’ represented in curriculum texts directly in the editorial process¹¹².

¹⁰⁸ Et fravær av systematiske fremstillingen kan trolig problematiseres på samme måte som NOU:1995:9 Identitet og dialog gjør ved å se farer som ”forvirring”, ”utrygghet” og ”angst” (s34) dersom barnet ikke ”innforlives” i de ”overgripende rammer”.

¹⁰⁹ Eksempler på slike tilnærminger er for eksempel Krogstad, Heid Legangers (1997) ”kontekstuelle religionsdidaktikk”.

¹¹⁰ Jackson, Robert 1997.

¹¹¹ Jackson, Robert 1997:5.

¹¹² Jackson, Robert 1997:46.

Ett av de sentrale spørsmål hos Jackson er nettopp hvordan religioner bør bli representert¹¹³ eller presenteres i undervisningssammenheng, der han blant annet hevder at "One problem for religious education is that 'religions' and 'cultures' are rarely presented in a vibrant, flexible and organic way. RE tends to treat 'religions' as discrete belief systems, and 'cultures' (when they are discussed at all) as separate, bounded entities¹¹⁴." Slik sett er han kritisk til hvordan vesten (etter opplysningstiden) fremstiller verdensreligioner som "homogeneous belief systems¹¹⁵", som tar utgangspunkt i religionens "essens" og presenterer dem gjennom faste strukturer. Det betyr likevel ikke at han tar avstand fra at beskrivelser av religioner er mulig, eller at han tar avstand fra begrepet religion, men han etterspør et kritisk blikk på fremstillinger "...which essentialise or stereotype religions and is equally critical of simplistic representations of cultures and of the religion/culture relationship¹¹⁶."

"The interpretive approach" var i utgangspunktet utviklet for bruk i skoler i England og Wales og tok utgangspunkt i Jacksons og Eleanor Nesbitts etnografiske studier av barn med ulik religiøs bakgrunn i Storbritannia (fra 1993). Målet var å hjelpe eleven i arbeidet med religioner der fokuset blant annet var å utøve både et kritisk og reflektert blikk på arbeidet. Som kjent har "den fortolkende tilnærmingen" utviklet seg i flere retninger, både som et pedagogisk og metodisk forskningsverktøy (REDCo-prosjektet), men også som grunnlag for utvikling av materiale¹¹⁷ i skole- og undervisningssammenheng (the Warwick RE Project).

A close link was seen between the activity of the ethnographic researcher, working on field research, and the activity of the learner in the classroom, attempting to understand religions in the contemporary world. At their own level, each faces similar theoretical, methodological and analytical questions¹¹⁸.

Hans arbeid har for meg stor overføringsverdi på en rekke områder, men essensielt for denne masteroppgaven er hans tanker og ideer om et tredelt metodeverktøy: "a three level model". Han opererer med tre kategorier i denne matrisen: (1) "individual faith", (2) "membership groups" og (3) "cumulative tradition". Det er en tredeling som i første omgang bygger på den

¹¹³ Jackson, Robert 1997:49-72.

¹¹⁴ Jackson, Robert 1997:47.

¹¹⁵ Jackson, Robert 2011:191.

¹¹⁶ Jackson, Robert 2011:191.

¹¹⁷ Jackson, Robert 2011:190. "The books aimed to help learners and teachers to use interpretive methods in engaging with ethnographic data on children from religious backgrounds, portrayed in the context of the communities in which they lived and the wider religious tradition to which they related."

¹¹⁸ Jacksons, Robert 2011:190.

canadiske professoren Wilfred Cantwell Smiths søken etter å forstå og representere religion som fenomen, men som ikke tar avstand fra begreper som religion.

The argument does not go so far as Smith in wanting to delete conventional terms, such as 'religion' or 'religions', from the language, but it does appeal for a general loosening of established approaches, advocating more personal accounts which link individual experience to social experience, and avoiding approaches which posit universal 'essences' or entrap insiders within schematic formulations of key beliefs and concepts. There is an appeal for more attention to religious phenomena that do not fit neatly into taxonomies based on six world religions¹¹⁹.

Smith opererer med en todelt matrise gjennom begrepene "fatih" og "tradition", men som Jackson modifierer og inkluderer en tredje del - den signifikante betydningen av "membership groups". "The interpretation of a religious way of life would thus involve examining the relationship between individuals, relevant groups to which the individual belongs, and the wider religious tradition¹²⁰." I Jacksons redegjørelse for denne tredelte matrisen viser han til flere etnografiske studier av barn med ulike religiøse bakgrunner og hvordan den har blitt brukt som utgangspunkt i flere sammenhenger¹²¹, men i bunn og grunn kan den sies å være et metodisk verktøy¹²².

Det er verdt å merke seg at disse tre nivåene ikke er statiske størrelser, men influerer hverandre kontinuerlig. En slik måte å fremstille religiøse data på, kan sies å utfordre konvensjonelle og tradisjonelle fremstillinger og gjøre representasjoner mer personlige og fleksible, gjennom nettopp å koble individuelle erfaringer til "membership groups" og til religiøse tradisjoner mer generelt¹²³.

I mitt eget arbeid vil Jacksons tredelte matrise modifieres og knyttes til min studie (på flere nivå) der jeg, liksom han, vektlegger samspillet mellom "parts and wholes¹²⁴", og vektlegger

¹¹⁹ Jackson, Robert 1997:69.

¹²⁰ Jackson, Robert 1997:66.

¹²¹ Jackson, Robert 1997:66.

¹²² Jackson, Robert 2004:71.

¹²³ Jackson, Robert 2004:72.

¹²⁴ Jackson, Robert 1997:33: "Whereas the 'classical' phenomenologist attempted to lay aside their presuppositions in reconstructing another's worldview, Geertz urges ethnographers to be conscious of the relationship between the concepts, symbols, institutions etc of 'insiders' and their own vocabulary – whether technical or not – used to reconstruct the insiders' world and to interpret working out the meanings of insiders. Geertz is also concerned to explore the relationship between the particular and the general in a cultural scene. Classical phenomenologists were interested in identifying abstract universal essences, free from any context in time or place. Geertz, however, is concerned with the relationship between 'parts' and 'wholes' within a cultural situation. For Geertz, meaning is tied to context. [...] In bridging one's own conceptual frame and that of an insider, reference has to be made to the wider context in which the insider's discourse is set."

mangfoldet innenfor tradisjoner¹²⁵. I modifisert form og ny kontekst vil denne tredelte modellen: ”tradisjonsnivå”, ”gruppenivå” og ”individnivå”, brukes om (1) buddhismen som tradisjon (mer generelt), (2) de unge buddhistene jeg snakket med som gruppe og (1) enkeltindividene innenfor denne gruppen.

(1) Tradisjon oppfattes da ikke som noe et individ ”har”, men handler om ”a reference point to be used by oneself or another for situating an individual’s religious worldview in relation to others¹²⁶.” (3) Individets posisjon handler om ”a complex of beliefs, values and practices articulated by the young person over time and interpreted by an ethnographer using techniques such as [...] informal and semi-structured interviewing¹²⁷.” Hver historie oppfattes dermed som unik. (2) Plasseringen av ett individ i en eller flere grupper “recognizes the group tied nature of each individual’s social experience, as refracted through carefully structured ethnographic study¹²⁸”.

Den tredelte matrisen vil brukes i oppgavens siste kapittelet, der den vil fungere som et drøftingsverktøy til funnene i det empiriske materialet. Hvordan denne matrisen vil brukes, utdypes ytterligere i drøftingskapittelets innledning.

¹²⁵ Jackson, Robert 2004:71.

¹²⁶ Jackson, Robert 2004:71.

¹²⁷ Jackson, Robert 2004:71.

¹²⁸ Jackson, Robert 2004:71.

3 Metode

Dette kapitlet har som formål å redegjøre for de metodiske valgene som er gjort for å belyse denne oppgavenes forskerspørsmål - ”en vei til målet¹²⁹”. Videre legger kapitlet også grunnlaget for besvarelsens analyse- og drøftingsdel.

I og med at min problemstilling kan sies å ha en naturlig todeling: (1) *hvilket forhold har unge buddhister til egen tro, religiøs praksis og livstolkning?* (2) *Og kjenner de seg igjen i lærebøkene fremstillinger av buddhismen i religion og etikkfaget?* fordrer det ulike metodiske innfallsvinkler. Dette henger sammen med at oppgaven retter seg både mot et opplevelsese- og erfaringsperspektiv hos unge buddhister (1), men samtidig også et gjenkjennelsesaspekt ved fremstilling av buddhismen i ulike religions- og etikk-lærebøker (2). Dette kapitlets oppbygning vil derfor baseres og struktureres etter den nevnte todelingen. I kapittel 3.1 vil jeg begrunne de valg som er gjort med tanke på opplevelsese- og erfaringsaspektet (1), og i kapittel 3.2 vil jeg legge frem de metodiske valgene som er tatt knyttet til gjenkjennelsesaspektet i ulike lærebokfremstillinger (2). Hver av disse kapitelinndelingene vil videre suppleres med ulike underkapitler, noe som blant annet har til hensikt å vise studiens styrker og svakheter. En metodisk fremstilling bør redegjøre for studiens sannhetskrav og kvalitet¹³⁰ gjennom en vurdering og evaluering av fremgangsmåter og valg. I kapittel 3.3 vil jeg legge frem de metodiske valgene som er gjort med tanke på fremstillingen av analysen i kapittel 4, og i 3.4 vil jeg presentere de unge buddhistiske informantene.

I ulik faglig forsknings- og metodelitteratur opererer man som kjent med ulike begreper og dimensjoner i tilknytning til studiens gjennomføring, der benevnelsene blant annet har som formål å vurdere forskningens kvalitet og gyldighet. I dette kapitlet velger jeg å støtte meg til Johannessen, Tufte og Christoffersens (2010) og Tove Thagaards (2009) redegjørelse for-, forståelse og bruken av begrepene *pålitelighet* og *reliabilitet*, *troverdighet* og *validitet* (*gyldighet*) og *overførbarhet*. *Pålitelighet* knyttes her til selve undersøkelsens data og handler om hvordan jeg som datainnsamler redegjør for - og begrunner mine metodiske valg og framgangsmåter. Målet er kort sagt at jeg som undersøker forklarer hvordan innsamlingen av data har blitt gjort, og at den fremstilles på en ”tillitvekkende måte¹³¹”. Videre er *troverdighet*

¹²⁹ Kvale, Steinar og Svend Brinkmann 2009:199. ”Begrepet metode betyr opprinnelig *veien til målet*.”

¹³⁰ Thagaard, Tove 2009:189.

¹³¹ Thagaard, Tove 2009:190.

og *validitet* et uttrykk for ”...i hvilken grad forskerens framgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten¹³²” og handler i første omgang om undersøkelsens tolkningsgyldighet¹³³. *Overførbarhet* er et uttrykk for å vurdere om dette prosjektet har noen form for overføringsverdi til andre lignende situasjoner, fenomener eller annen forskning. Samlet sett har dette metodekapittelet til hensikt å vise studiens pålitelighet og troverdighet i vurderinger av min kvalitative studie. Spørsmålet om studiens *overførbarhet* vil kommenteres og diskuteres i oppgavens drøftingskapittel (kapittel 5.4 og 5.5).

3.1 Fokusgruppe(intervju)

Min problemstilling fokuserer i bunn og grunn på buddhistens egen livsverden¹³⁴ og hans eller hennes forhold til den. Av den grunn har jeg valgt en kvalitativ tilnærming for samle inn data. En slik tilnærming virker innlysende, mest hensiktsmessig og godt egnet for mitt anliggende. Den har til hensikt å si noe om buddhistens opplevelser, erfaringer og lesning av lærebokfremstillinger.

Likevel er det fortsatt et spørsmål om hvilken kvalitativ metode som best egner seg til å belyse min problemstilling. Trolig ville en gjennomføring av flere enkeltintervjuer med en rekke unge buddhister kunne gitt meg mye relevant materiale¹³⁵. Likevel er det, som antydnet innledningsvis og utdypet teoretisk, et element ved prosjektet å fremheve opplevelser og erfaringer basert på et ”gruppenivå”. Gjennom å snakke med individer i samspill med hverandre vil det kunne genereres annet materiale enn gjennom intervju med individer alene (men også motsatt). Et slik tilnærming er av den grunn interessant for meg, nevnte teoretiske tilnærming og oppgaven som helhet. På samme tid anses dette valget som et element i det å skape trygghet i en uvant situasjon der deltakere og den ”utenforstående” moderator møtes i samtale om personlige temaer. Av den grunn valgte jeg å gjennomføre en studie som både ivaretar trygghet, fremhever gruppedynamikk og dets særegne generering, og som samtidig åpner opp samspillet mellom del og helhet: individ, gruppe og tradisjon - nemlig en fokusgruppestudie.

¹³² Johannessen, Asbjørn, Tufte og Christoffersen 2009:230.

¹³³ Thagaard, Tove 2009:190.

¹³⁴ Kvale, Steinar og Svend Brinkmann 2009:47-48. ”Tema for det kvalitative forskningsintervjuet er den intervjuedes livsverden og hans eller hennes eget forhold til den.”

¹³⁵ Johannessen, Asbjørn Tufte og Christoffersen 2010:136-137: gir noen eksempler på ”...åpenbare grunner til å samle inn data ved hjelp av kvalitative intervjuer”, og som på mange måter sammenfaller med mine hensikter og problemstilling.

Bente Halkier¹³⁶ gjør oppmerksom på hvordan fokusgrupper skiller seg fra andre benevnelser som gjerne brukes overlappende og synonymt i litteraturen: gruppesamtale¹³⁷, fokusgruppeintervju¹³⁸, gruppeintervju¹³⁹, og så videre. For Halkier er ikke alle gruppeintervjuer nødvendigvis fokusgrupper. Hun eksemplifiserer dette ved å hevde at halvstrukturerte former for gruppeintervju:

...innebærer vanligvis en høy grad av samspill mellom den som intervjuer og intervjupersonene i form av mange direkte spørsmål og svar, akkurat som i individuelle intervjuer. I fokusgrupper er det helt motsatt. Der er det vanligvis samspill intervjupersonene imellom¹⁴⁰.

Hennes definisjon av fokusgrupper er inspirert av David Morgans forståelse, og hun hevder fokusgrupper er en metode som tar høyde for samhandling rundt et tema som forskeren har bestemt. Jeg har i denne masteroppgaven valgt å støtte meg til Halkiers (2010) definisjon, forståelse og metoderedegjørelse i boken *Fokusgrupper* (2010), som grunnlag for metodisk tilnærming og gjennomføring. Jeg anser dette for å være en aktuell metode for å kunne avdekke opplevels- og erfaringsaspekt knyttet til et individnivå, men også på et gruppenivå i relasjon til den ”generelle” tradisjonen (jf. Jacksons tredelte matrise). Av den grunn vil den videre fremstillingen først og fremst være basert på Halkiers redegjørelse, men vil også suppleres med annen teori der det er nødvendig og relevant.

Fokusgruppe som tilnærming kan betraktes som en relativt uformell samtale, men som legger opp til en kombinasjon av gruppesamhandling og forskerens emnefokus, og som gir innsikt i individers virkelighetsforståelse, erfaringer og opplevelser. I denne sammenhengen bør det også understrekes at Halkier poengterer at fokusgrupper ofte ”...er mindre egnet til å produsere data om individers livsverden¹⁴¹”. Dette henger blant annet sammen med at informanter i et enkeltintervju har større mulighet og tid til å uttrykke seg om egne opplevelser og erfaringer om gitt tema, enn i fokusgrupper. Men samtidig mister man i enkeltintervjuer muligheten til å kunne si noe om et relevant gruppeaspekt, og dermed også relasjonen og samspillet mellom et tradisjons-, individ- og gruppenivå. Halkier påpeker at det

¹³⁶ Halkier, Bente 2010:9.

¹³⁷ Johannessen, Tufte og Christoffersen 2010:135. ”Gruppesamtaler er en form for gruppeintervju, men noe løsere i strukturen”.

¹³⁸ Kvale, Steinar 2009:161. Opererer med benevnelsen fokusgruppeintervju.

¹³⁹ Thagaard, Tove 2009:90. Bruker benevnelsen ”gruppeintervjuer”. ”Interessen for gruppeintervjuer har økt i omfang.”, men hun baserer boken først og fremst på individuelle intervjuer, da hun hevder gruppeintervjuer ”...benyttes relativt sjeldent.”

¹⁴⁰ Halkier, Bente 2010:9.

¹⁴¹ Halkier, Bente 2010:13.

er ”...den sosiale samhandlingen, selve samspillet i gruppen, [som] er kilde til data¹⁴²”, og som dermed gjør metodetilnærmingen interessant og relevant.

Videre er den aktuell med tanke på tidsaspektet jeg hadde til disposisjon i en 30 studiepoengsoppgave¹⁴³, der et slikt metodisk valg ”gjør det mulig å produsere konsentrerte mengder data...” på kort tid¹⁴⁴. Dette skiller fokusgrupper fra andre metoder som feltarbeid og observasjon som er mer tidkrevende og fanger opp mer ukonsentrert data. Et annet svært viktig aspekt i dette valget er også at fokusgrupper trolig ikke er like påtrengende som andre metoder kan sies å være. En samtale omkring opplevelser og erfaringer om tro, religiøs praksis og livstolkning er sensitive emner, noe som krever at intervjuleder skaper tillitt og trygghet i en gruppe hvor spørsmålene kan oppleves som private og følsomme. ”Noen mennesker har lettere for å delta i en gruppediskusjon med andre enn å sitte alene med en intervjuer og fortelle sin historie¹⁴⁵”, selv om man også kan argumentere for det motsatte.

3.1.1 Utvalg av representative informanter

Proessen med å rekruttere informanter viste seg å være mer utfordrende enn først antatt. Gjennom flere mailkorrespondanser med ulike buddhistiske organisasjoner, forbund og grupper forsøkte jeg å sondere terrenget gjennom en såkalt ”snøballmetode”¹⁴⁶. Det viste seg dessverre, men fullt forståelig, at flere av disse gruppene var forhindret fra å hjelpe meg i dette arbeidet, med begrunnelser i lovbestemmelser og anonymitet. Av den grunn var jeg nødt til å finne representative informanter på egen hånd. Dette gjorde jeg gjennom å oppsøke ulike gruppeorganisasjoner og templer på Østlandet i håp om å få muligheten til å vise de unge prosjektets aktualitet og møte dem i deres eget miljø.

Visse utvelgelseskriterier var på forhånd satt med tanke på å belyse problemstillingen. Dette som en nødvendighet for at utvalget ikke skal basere seg på en tilfeldig utvelgelse, men snarere en ”analytisk selektivitet¹⁴⁷”. Jeg var i utgangspunktet på utkikk etter 5-6 informanter

¹⁴² Halkier, Bente 2010:14.

¹⁴³ Retningslinjer for masteroppgaven i religion-og etikkdidaktikk (2013) skriver: ”Valg av problemområde og oppgavetype bør være realistisk i forhold til den del av studietiden som er avsatt til arbeidet med masteroppgaven (ett semester på full tid). Problemstilling og undersøkelsesopplegg bør være slik at oppgaven lar seg gjennomføre i løpet av normert tid.”

¹⁴⁴ Johannessen, Tufte og Christoffersen 2010:150.

¹⁴⁵ Johannessen, Tufte og Christoffersen 2010:151.

¹⁴⁶ Johannessen, Tufte og Christoffersen 2010:109: ”Her rekrutteres informanter ved at forskeren forhører seg om personer som vet mye om det temaet som undersøkes...”

¹⁴⁷ Halkier, Bente (2010:30) skriver: ”I kvalitative metoder er utvalgene så små at de ikke kan basere seg på en tilfeldig utvelgelse. Utvelgelsen må snarere være analytisk selektiv.”

i alderen 16-19 år. Kravet var at de respektive var under videregående opplæring eller nettopp ferdig med videregående skole. Slik sikret jeg at de hadde fullført grunnskolens RLE-fag og skulle begynne med, holdt på med eller var ferdig med RE-faget. Tanken bak dette var å kartlegge en gruppe ungdommers egne opplevelser og erfaringer (1), og videre analysere dette opp i mot et gjenkjennelsesaspekt i representasjoner av buddhismen i lærebøker (2). Bøker de trolig, i større eller mindre grad, hadde et forhold til, eller mest sannsynlig kom til å møte på et senere tidspunkt.

Etter intensivt og tidkrevende arbeid med å finne relevante informanter kom jeg til slutt i kontakt med to interesserte deltakere tilknyttet en buddhistisk organisasjon i Østlandsområdet. Gjennom vårt bekjentskap og deres engasjement kom jeg ytterligere i kontakt med tre andre buddhistiske ungdommer. Aldersspennet mellom de til sammen fem respondentene var 15 til 17 år og de fordelte seg kjønnsmessig på to jenter og tre gutter. Alle deltakerne ga uttrykk for en buddhistisk tilhørighet og brukte betegnelsen buddhist om seg selv. De var knyttet til samme mahayana-tradisjon, alle var født og oppvokst i Norge og hadde en vietnamesisk familiebakgrunn. I denne sammenhengen bør det også nevnes at representantene kjente hverandre relativt godt fra før gjennom flere års deltakelse i et bestemt buddhistisk tempel på Østlandet. Bekjentskapet var likevel begrenset til slike møter og gjaldt ikke vennskapelig omgang utover dette.

Utvalget mitt er et uttrykk for ønsket om å få representative deltakere til forskerspørsmålet, men samtidig noe individuell variasjon. Variasjonen henger sammen med den kjønnsmessige fordelingen, og representativitet ligger i de unges alder, erkjennelse av buddhistisk tilhørighet og trosbakgrunn og relativt felles oppvekstsvilkår. På den måten vil jeg hevde at ”viktige karakteristika ved problemstillingen blir representert i utvalget¹⁴⁸.” Likevel er alderen hos informantene noe yngre enn ønsket, men etter alt arbeidet som var nedlagt i finne deltakere, og den tid og rådighet jeg hadde igjen, anså jeg det som urealistisk å finne et annet utvalg.

Når det gjelder deltakernes kjennskap til hverandre, kan det knyttes til både metodiske fordeler og ulemper. Halkier påpeker at ”det er en pågående debatt i fokusgruppelitteraturen om hvilken modell som gir de beste fokusgruppene¹⁴⁹”, altså om de kjenner hverandre fra før eller ei. Videre trekker hun frem at ”begge deler kan være utmerket, avhengig av formålet

¹⁴⁸ Halkier, Bente 2010:30.

¹⁴⁹ Halkier, Bente 2010:33.

med prosjektet og problemstillingen”. Fordelen ved at utvalget i denne studien kjenner hverandre fra før, kan blant annet knyttes til at deres felles erfaringer kan virke stimulerende på samtalen, og at de er relativt samkjørte¹⁵⁰. Samtidig kan det også være et element av trygghet i dette, at deltakerne tør å åpne seg meg for mennesker de kjenner, enn til folk de ikke kjenner. (Men det motsatte kan naturlig nok også være tilfelle). I denne sammenhengen figurerer likevel jeg, som undersøker og intervjuleder, som en ”utenforstående”, og det kan også ha betydning for i hvilken grad representantene tør å ”åpne” seg i samtalen om tro, religiøs praksis, livstolkning og erfaringer fra RE-lesning.

Disse fem informantene fikk på forhånd både muntlig og skriftlig informasjon om prosjektets hensikt, formål og gjennomføring. Deres frivillige deltakelse og retten til å trekke seg til enhver tid ble ytterligere understreket gjennom et informert samtykkeskjema¹⁵¹. Siden alle deltakerne var under 18 år, var også kravet at deres foreldre og foresatte måtte gi tillatelse og skrive under på deres barns deltakelse. Informantene fikk brevet med seg hjem og leverte det tilbake til meg i forkant av gjennomføringen. Prosjektet er også meldt inn til, og godkjent av, *Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD)*¹⁵². Informantens fiktive navn, kjønn, alder og skolebakgrunn presenteres til slutt i dette kapittelet.

3.1.2 Antall informanter - en strek i regningen

Da oppmøtedatoen og tidspunktet for gjennomføring av fokusgruppeintervjuet endelig var der, viste det seg at to av fem informanter trakk seg fra fokusgruppeintervjuet av ukjent grunn¹⁵³. De tre andre informantene, to gutter og en jente, var allerede på vei, og vi valgte i fellesskap å gjennomføre intervjuet til tross for frafallet. I faglitteraturen anbefales det ulikt antall informanter, likevel understreker Halkier at der finnes en relativt bred enighet om at et utvalg skal baserer seg på ”...hva som passer best til emnet, deltakerne og til de formene for samhandling man er ute etter”, og hun hevder videre at ”...fokusgruppelitteraturen rapporterer også om vellykkede grupper på så vel tre-fire som på ti-tolv¹⁵⁴”. Med bakgrunn i dette og tanken om at de unges opplevelser og erfaring om tema som, tro, religiøs praksis og livstolkning som sensitive tema for samtale, anså jeg dette likevel som hensiktsmessig å

¹⁵⁰ Thagaard, Tove (2009): Fremhever at ”...gruppeintervjuer passer best i situasjoner hvor medlemmene er noenlunde samkjørte”, og at ”metoden foresetter at medlemmene har et felles grunnlag å diskutere ut fra.”

¹⁵¹ Steinar Kvale (2009:86-97) beskriver ulike etiske retningslinjer for spørsmål som bør stilles i forkanten av intervjuundersøkelser.

¹⁵² Masterprosjektet berører flere tema som krever meldeplikt: Personopplysninger, sensitiv informasjon og bruk av lydopptak.

¹⁵³ Halkier, Bente 2010:39: ”Ulempen med mindre grupper er [...] at de er svært sårbare overfor avlysninger...”

¹⁵⁴ Halkier, Bente 2010:39.

gjennomføre intervjuet. Det var et lite utvalg, men som uansett ville gi meg et lite innblikk i de tre unges buddhistiske opplevels- og erfaringsverden. At deltakerantallet var tre informanter, åpnet også opp for større grad av individuelt spillerom enn om antallet i gruppen hadde vært større.

Jeg kunne trolig med fordel for oppgaven også gjennomført flere fokusgruppeundersøkelser, men i og med at denne prosessen allerede hadde tatt mye tid og krefter, og at jeg ikke hadde flere informanter til disposisjon, anså jeg det som viktig å komme videre i prosessen. Her er det også et poeng at Halkier påpeker, gjennom å vise til Michael Bloor, ”at man holder antall fokusgrupper i et [kortvarig studie-] prosjekt på et absolutt minimum, siden fokusgrupper er svært arbeidskrevende”, samtidig som ”...flere fokusgrupper ikke nødvendigvis gir et bedre empirisk resultat¹⁵⁵.”

Til tross for slike argumenter ville det helt klart også vært interessant å snakke med annen ungdom innenfor samme, eller andre buddhistiske trossamfunn. Trolig ville det kunne vært med på å skape større variasjon og bredde i materialet. Jeg innså likevel at jeg ikke hadde mulighet, tid eller krefter til å starte rekruttering av nye informanter.

3.1.3 Sted

Fokusgruppeintervjuet ble holdt i et undervisningsrom ved Universitetet i Oslo. Stedsvalg for gjennomføringen var et bevisst valg. Det henger blant annet sammen med ”at lokaliseringen alltid vil påvirke empiriproduksjonen på en eller annen måte¹⁵⁶.” For meg stod valget først og fremst mellom et ”nøytralt” undervisningsrom og et mer ”emnerrelevant” tempelsted. Trolig kunne en gjennomføring på det ene eller det andre stedet gi både positive og negative føringer, som på ulike måter ville påvirke materialet, informantene som individer eller samspillet i gruppen, og ikke minst meg som moderator. Jeg valgte imidlertid til slutt å trekke de unge ut av sin kjente (buddhistiske) kontekst og plassere dem i en relativt nøytral og for dem fremmed sådan. Bakgrunnen for dette er blant annet at templet ”alltid” hadde åpent for besøkende, og at det kanskje kunne komme til å forstyrre oss. Det var et sted jeg kun hadde besøkt én gang, og som jeg ikke nevneverdig kjente til. Et annet aspekt ved valget bygger på tanken om å frita ungdommene for en følelse av å måtte gi de ”rette” svarene i en kontekst der besøkende eller tempelets ledere kunne komme til å overhøre samtalen. Hvorvidt et

¹⁵⁵ Halkier, Bente 2010:42.

¹⁵⁶ Halkier, Bente 2010:42.

undervisningsrom ved Universitetet i Oslo kan sies å være ”nøytralt”, kan trolig også diskuteres. En fare er muligens at informantene fikk assosiasjoner til den vannte skolehverdagen, og dermed sto i fare for fortsatt å gi de ”riktige” svarene framfor deres egne erfaringer og opplevelser. Videre var tidspunktet lagt til ettermiddagen, da det er få studenter og ansatte ved Blindern. På den måten unngikk vi unødvendig støy og forstyrrelser.

3.1.4 Gjennomføring og intervjuguide

Fokusgruppeintervjuet tok utgangspunkt i en skissert intervjuguide¹⁵⁷ (se vedlegg), der målet var at jeg som intervjuleder ikke skulle styre samtalen til en hver tid, men at informantene fikk mulighet til å snakke fritt rundt aktuelle temaer. På den måten var jeg, som leder¹⁵⁸, en ”moderator”¹⁵⁹. Intervjuguiden og selve gjennomføringen kan sies å være basert på- og strukturert etter en ”traktmodell”¹⁶⁰. Modellen har til hensikt å begynne åpent og avslutte mer strukturert, med en strammere styring. På den måten gir det informantene mulighet til å uttrykke egne ”...perspektiver og samhandling med hverandre, samtidig som man er sikker på å få belyst egne forskningsinteresser”¹⁶¹. Intervjuguiden er også utformet slik at informantene har mulighet til å besvare både beskrivende og vurderende spørsmålsformuleringer, der de beskrivende ligger til grunn for de første innledende spørsmålene i og med at de kan være ”enklest” å ta stilling til. Intervjuguiden er på et overordnet plan delt inn i fem deler: (1) Åpen del, (2) Tro, (3) Benevnelse og retninger, (4) Dimensjonsdel med seks underkategorier, og (5) Tro og lærebøker. Dette kan, i tillegg til å betrakte det som en struktur av gjennomføringen og intervjuplan, anses som et element i kategorisering (se kapittel 3.1.6).

Jeg hadde bevisst valgt ikke å lese meg opp på, eller dypdykke inn i lærebokfremstillingene av buddhismen på forhånd. Bakgrunnen for dette er at slik lesning trolig ville gi meg føringer i hvordan jeg ville strukturere, bygge opp intervjuet og formulere spørsmål, og dermed gi føringer i hvilken retning jeg ville intervjuet skulle gå, og hvilke svar jeg ”ønsket”¹⁶². På den måten ville jeg la representantenes svar tale for seg selv, uten videre påvirkning. Jeg hadde

¹⁵⁷ Intervjuguiden og det overordnede forskningsdesignet for denne oppgaven er et resultat av et samarbeid med to medstudenter og vår felles veileder. Intervjuguiden er likevel modifisert og forandret med tanke på mitt eget prosjekt, problemstilling og med utgangspunkt i unge buddhister som informanter.

¹⁵⁸ I oppgavens analysekapittel vil forkortelsen IL stå for intervjuleder.

¹⁵⁹ Bente Halkier 2010:44: ”...bestemme hvilket nivå av moderering og strukturering fokusgruppen skal drives etter.”

¹⁶⁰ Bente Halkier 2010:45-54: Beskriver tre vanlige modeller i fokusgrupper, og der ”traktmodellen” anses for å være en kombinasjon av (1) den løse og åpne modellen og (2) den stramme modellen. ”Traktmodellen” velges gjerne som grunnlag for å strukturere fokusgrupper, da den tar fordeler fra de to andre (1 og 2).

¹⁶¹ Halkier, Bente 2010:47.

¹⁶² Kvale, Steinar og Svend Brinkmann 2009:182. Problematiserer tanke om ”ledende spørsmål” i kvalitative forskningsintervjuer.

likevel et ønske om å gi deltakerne noe konkret lærebokmateriale for å skape et element av variasjon, i den hensikt å bruket et annet utgangspunkt for å generere samtale. Av den grunn, basert på en enkel, ”lettere” orientering i én lærebok, valgte jeg ut ett bilde: bilde av ”Tilværelsens hjul”¹⁶³ (se vedlegg II) og en skissert temaframstilling om hva som kan sies å være det ”viktigste” i buddhismen (se intervjuguiden, vedlegg I). De to elementene var ment å undersøke ulike sider ved informantenes lesning av lærebøkene. Likevel kan jeg ikke ignorere tanken om det at jeg er student ved Lektor- og adjunktprogrammet og min stadig økende interesse for RE-faget didaktikkperspektiv og egne praksiserfaringer, bevisst eller ubevisst, har påvirket meg og min spørsmålsutvelgelse. Trolig kan også intervjuguiden sies å bære preg av å ha en ”systemorientert” tilnærming, og dermed også påvirke hvilke svar en ønsker å få frem. Intervjuguidens ”dimensjonsdel” (se vedlegg I) er for eksempel utformet med bakgrunn i en gjennomgående temainndeling i lærebøker. Det er en inndeling som ligger relativt tett opp mot Ninian Smarts dimensjoner, og som man også finner igjen i flere lærebøker¹⁶⁴. Likevel er dette også en nødvendighet i ”forenklingsarbeid” og videre kategorisering og analyse.

3.1.5 Transkribering, kategorisering og etterarbeid

Intervjuet ble tatt opp i form av to båndopptak¹⁶⁵, et dokumenteringsverktøy som blant annet kan sies å være ”...mindre truende enn filmopptak”¹⁶⁶. Valg av dokumentasjonsmetode henger sammen med at jeg anser samtaletemaene å være personlige og sensitive, der ytterligere påkjenning betraktes som unødvendig og lite avgjørende. Likevel er det som kjent et poeng at bruk av for eksempel videoopptak i større grad kan dokumentere hvem som sier hva, samtidig som nonverbal kommunikasjon¹⁶⁷ og annen mellommenneskelig samhandling mellom individer i en gruppe i større grad kommer frem. I og med at fokusgruppen ble begrenset til tre informanter, ble ikke dette noe stort problem for transkriberingen med hensyn til hvem som sier hva. Likevel bør noen andre begrensninger knyttet til materialet fremheves. De tre informantene hadde alle en vietnamesisk språkbakgrunn, og snakket til tider vietnamesisk med hverandre. Det var først og fremst i tilknytning til spørsmål som deltakerne var usikre på, og hvor de hadde behov for ”sammen” å komme frem til et svar. Jeg, med min

¹⁶³ Eksistens 2008:51.

¹⁶⁴ Eksistens 2008:17, Tro og tanke 2008:52 og I samme verden 2008:31.

¹⁶⁵ Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010:161). ”Hvis det er teknisk mulig, kan man gjøre to separate opptak for å unngå å sitte igjen uten dokumentasjon, eller med svært dårlig kvalitet på dokumentasjonen.”

¹⁶⁶ Johannessen, Tufte og Christoffersen 2010:161.

¹⁶⁷ Kvale, Steinar og Svend Brinkmann 2009:187: ”Lyddopptaket av intervjuet innebærer en første abstraksjon fra de samtalende personers direkte fysiske tilstedeværelse, og det medfører tap av kroppsspråk, for eksempel kroppsholdninger og gester.”

bakgrunnskunnskap og som ”utenforstående”, hadde ikke mulighet til å transkribere denne type kommunikasjon og samhandling, da jeg verken besitter slik språkkunnskap, eller klarer å høre de ord og uttrykk som kommuniseres på båndopptaket. Trolig kan dette anses for å være en begrensning i min studie, spesielt med tanke på hvordan deltakerne kan sies å være individer i samspill i en tilhørende større gruppe og tradisjon. I flere tilfeller hadde de behov for å diskutere seg frem til svar de var enige om. Likevel er det interessant og påfallende hvordan et slik fenomen var fremtredende, og som ikke hadde kommet til uttrykk på samme måte dersom de unge ble intervjuet alene. Det var tydelig at informantene syntes det var vanskelig å kommunisere om ulike temaer på norsk (se kapittel 4), til tross for at samtlige behersket både norsk og vietnamesisk flytende. Dette henger sammen med at informantene ga uttrykk for at det de hadde lært om den buddhistiske ”tradisjonen”, hadde foregått på vietnamesisk, og at de synes det var problematisk å beskrive dette på et annet språk (se 4.2.3.1).

Deretter ble den en time og 40 minutter lange samtalen transkribert, noe som resulterte i 45 sider skiftelig materiale. Transkriberingen tok litt over en ukes tid, og ble påbegynt dagen etter intervjuet. Den er utført ordrett etter informantenes utsagn, men noen steder har jeg gjort noen nødvendige språklige- og grammatiske korreksjoner. Der det oppstod avgjørende pauser eller stillhet, eller deltakeren ga uttrykk for enighet med de andres utsagn, har jeg eksplisitt fremhevet dette gjennom benevnelser som ”Mhm” og [Stillhet], og så videre.

Der enkelte ufullførte utsagn eller gjentakelser er sløyfet, er de gjengitt på følgende måte:

- Ufullførte utsagn og pauser = ...
- Fyllord eller gjentakelser er sløyfet = [...]
- Reaksjoner fra andre i gruppen (gruppe-interaksjon, konverserer på vietnamesisk, kroppsspråk, stemmer, nonverbal kommunikasjon): [Latter], [Sier noe på vietnamesisk].

Bakgrunnen for en slik ”ordrett” transkripsjon henger sammen med ønsket om å unngå at ulike tolkningsalternativer kan gå tapt¹⁶⁸. Likevel er jeg i dette prosjektet først og fremst ute etter informantenes erfaringer, opplevelser og lesning, der *innholdet* i den transkriberte teksten står i hovedfokus. I den sammenheng anses ikke sløyfing av ufullførte utsagn eller gjentakelser som avgjørende for den meningsskapende konteksten. Dette har blant annet

¹⁶⁸ Kvale, Steinar og Svend Brinkmann 2009:192.

bakgrunn i Kvales og Brinkmanns spørsmålsformulering: ”Hva er en nyttig transkripsjon for min forskning?”¹⁶⁹,”

Jeg tok også egne notater under selve intervjuet for å passe på at jeg ikke skulle glemme sentrale elementer som kom til uttrykk. Disse har jeg kun brukt som supplement til den transkriberte teksten, og de anses derfor ikke som selvstendig materiale for analyse¹⁷⁰. Etter transkriberingen ble båndopptak og all annen kommunikasjonsinformasjon og opplysninger om deltakerne slettet, som et element av konfidensialitet og etiske retningslinjer.

3.1.6 Koding, kategorisering og analysearbeid

Det transkriberte materiale ”...er i seg selv en begynnelse på analysen¹⁷¹”, da samtalen skrives over i tekst, og innholdet struktureres og gir oversikt over materialet. I arbeidet med den transkriberte teksten, som et verktøy for fortolkning, har jeg vagt å gjøre en innholdsanalyse¹⁷² for systematisk å beskrive meningsinnholdet i de unges uttalelser. Forskningslitteraturen opererer med ulike benevnelser og forståelser i dette arbeidet, men jeg velger å støtte meg til Halikers forståelse og bruk av koding som ”...består i at man kondenserer de lange datastykkene i fokusgruppeutskriften ved å gi en tematisk hovedoverskrift til hver databit som meningsmessig henger sammen¹⁷³.” På den måten har jeg kodet materialet ”nedenfra og opp” gjennom flere gjennomlesninger. Ved første dypdykk leste jeg teksten uavhengig av materialets ”form” og gjorde noen egne koder og funn. Etter en ukes tid leste jeg gjennom på nytt og fikk flere og nye koder, noe som blant annet henger sammen med at informantene ofte diskuterte lignende temaer flere steder. Slik sett henger flere av kodene innholds- eller meningsmessig sammen med andre, og er derfor knyttet sammen gjennom tematiske overskrifter. Jeg har likevel, med bakgrunn i Kvale og Brinkmann¹⁷⁴, latt intervjuguiden danne rammen for de ”overordnede” temaene i oppgavens analysefremstilling, da ”kategoriene kan utvikles på forhånd, eller de kan oppstå ad hoc under analysen.” På den måten har jeg knyttet de fremkodede kategoriene til temaer fra intervjuguiden.

¹⁶⁹ Kvale, Steinar og Svend Brinkmann 2009:194.

¹⁷⁰ I de tekstutdragene som fremstilles i analysekapittelet i denne oppgaven, har ikke disse notatene hatt betydning for innholdet eller fremstillingen.

¹⁷¹ Kvale, Steinar og Svend Brinkmann 2009:188-189.

¹⁷² Kvale, Steinar og Svend Brinkmann 2009:209 og Halkier, Bente 2010:84.

¹⁷³ Halkier, Bente 2010:85.

¹⁷⁴ Kvale, Steinar og Svend Brinkmann 2009:210.

Datamaterialet fra fokusgruppeintervjuet er langt og komplekst, og ikke alt er like relevant for denne oppgavens problemstilling. I denne sammenhengen vil jeg understreke at utvalget til presentasjonen av analysen (kapittel 4) er basert på funn som i første omgang kan være med og si noe om forskerspørsmålet¹⁷⁵, samt oppgavens underspørsmål og teoretiske forståelsesramme(r).

I og med at jeg har lagt fokusgruppe til grunn for datainnsamling, betyr det også at jeg vektlegger den sosiale samhandlingens betydning i materialet. Det henger sammen med, foruten Jacksons matrise, Halkiers påstand om at "...hvis man bruker fokusgrupper som det primære, empiriske materialet [...] får man for lite ut av å bearbeide fokusgruppene hvis man helt utelukker den sosiale samhandlingens betydning¹⁷⁶". Dette samhandlingsperspektivet vil trekkes frem og kommenteres i sammenhenger hvor det har noe å si for deltakernes utsagn, og for et eventuelt gjenkjennelsesaspekt ved lesing av lærebøker (i kapittel 4 og 5).

Analysen i kapittel 4 vil presenteres sammen med analysen av lærebøkene, og det bringer meg over på neste metodiske tilnærming - tekstanalyse.

3.2 Tekstanalyse

For å besvare del to av den todelte problemstillingen (2) *Og kjenner de seg igjen i lærebøkene fremstillinger i religion og etikkfaget?* har jeg valgt, i tillegg til å inkludere noen spørsmål fra ulike lærebøker i intervjuet, å analysere tre lærebøkers fremstilling av buddhismen fra den videregående skole¹⁷⁷. Det gjelder:

- Kapittel 2 (39 sider) i *Eksistens – Religion, Etikk, Livssyn, Filosofi* (2008) av Camilla Fines Aronsen, Lene Bomann-Larsen og Henry Notaker. Oslo: Gyldendal.
- Kapittel 7 (23 sider) i *Tro og tanke* (2008) av Gunnar Heine, Bjørn Myhre, Jan Opsal, Harald Skottene, Arna Østnor. Oslo: Aschehoug.
- Del 2 kapittel 4 (29 sider) i *I samme verden* (2008) av Ole Andreas Kvamme, Eva Mila Lindhardt og Agnethe Steineger. Oslo: Cappelen.

Alle læreverkene har også tilhørende nettbaserte læremidler, men i denne oppgaven, som et element av nødvendig begrensning, har jeg valgt kun å fokusere på lærebøkene

¹⁷⁵ Halkier, Bente 2010:80.

¹⁷⁶ Halkier, Bente 2010:81.

¹⁷⁷ Når det henvises til lærebøkene i denne oppgaven, brukes kun titlene: Eksistens, Tro og tanke og I samme verden, ikke forfatterne. Benevnelsene er valgt i den hensikt å gi en mer oversiktlig fremstilling, for ikke å forvirre leseren. Dessuten er det kapitlene om buddhismen det refereres til her.

fremstillinger. Jeg har også valgt å begrense analysen til innholdet i den ”skriftlige teksten” framfor å analysere bilder og kunstuttrykk. En lærebok kan naturlig nok betegnes som en ”multimodal” eller sammensatt tekst, der ”skrift-tekst” og bilder virker sammen i et samlet uttrykk. Ett bilde eller kunstuttrykk (se vedlegg II) er likevel tatt med i intervjusekvensen og vil dermed også kommenteres ut i fra en lærebokkontekst.

I arbeidet med lærebøkene har jeg også valgt å gjøre en innholdsanalyse, med samme framgangsmåte som i intervjumaterialet. Etter flere gjennomlesninger har nye og betydningsfulle koder og kategorier dukket opp, noe som på mange måter enten sammenfaller med temaer fra intervjuet, eller skiller seg fra hverandre. Også her har jeg knyttet de fremkodede kategoriene til innholdet i fokusgruppesamtalen og til temaene fra intervjuguiden.

3.3 Analysekapitlets disposisjon

I arbeidet med analysen har jeg vært noe usikker på hvordan jeg skal fremstille mitt arbeid med materialet. Spørsmålet henger sammen med om jeg skal velge å fremstille det lærebøkene vektlegger og se dette opp i mot deltakernes utsagn, eller omvendt. Jeg har valgt å gjøre det siste. Det henger sammen med problemstillingens ordlyd, der aktørperspektivet står frem som den overordnede tilnærmingen. På den måten blir ikke alle sider ved lærebøkene fremstilt i analyse- og drøftingskapitlet, og det kan sies å være en begrensning i min oppgave. Analysekapitlet vil ta utgangspunkt i informantens utsagn, før jeg så presenterer hva lærebøkene skriver om det samme: hva er likt og hva er forskjellig? Målet er på den måten å si noe om ungdommene kjenner seg igjen i lærebøkernes fremstillinger, noe som legger føringer for drøftingen i kapittel 5. Før jeg går over på denne masteroppgavens analysekapittel, vil jeg først kort presentere de buddhistiske deltakerne i fokusgruppesamtalen.

3.4 Presentasjon av informantene

Mine tre informanter kan på sett å vis sies å være en relativ homogen gruppe ut i fra deres familiebakgrunn¹⁷⁸, men er også forskjellige i måten de lever sine liv:

¹⁷⁸ Døving, Cora Alexa skriver, i Religionspluralisme. Religion, migrasjon og integrering (2010:7), at ”de vietnamesiske mahayane-buddhistene utgjør den største gruppen [buddhister i Norge], og kom i hovedsak som flyktninger fra 1975 og fremover.”

Lusi er 17 år, født og oppvokst i Norge og har foreldre som opprinnelig kommer fra Vietnam. Hun forteller selv at familien kom til Norge på 90-tallet.

Nick er 15 år, født i Norge, hans foreldre kom fra Vietnam til Norge på 90-tallet. Nick betegner seg selv som novise, og har som mål å ”forstå buddhismen”.

Bob er 17 år, født i Norge, og har foreldre fra Vietnam (han er ikke sikker på når de kom til Norge).

Bob og Lusi er elever ved videregående skole, mens Nick går i 10. klasse på ungdomsskolen. De har alle tidligere forholdt seg til RLE-undervisning, men skal etter hvert også (ut fra egne uttalelser) møte RE-faget i videregående opplæring.

4 Analyse

I dette kapittelet vil jeg presentere det arbeidet som er gjort med gruppeintervjuet og læreboktekstene om buddhismen. Innledningsvis (kapittel 4.1) vil jeg først legge frem det jeg har valgt å kalle *det meningsfylte i livet - tro og erfaringer*. Hensikten med dette er kort å si noe om deltakernes forhold til tro, uten å trekke inn lærebokmateriale. Dette er et element i det å kontekstualisere og presentere deres bakgrunnserfaringer knyttet til egen trostilhørighet.

Deretter vil jeg i kapittel 4.2 fremstille det jeg har valgt å kalle *de unges erfaringer med buddhismens ulike dimensjoner*. Her vil jeg presentere det tematiske innholdet som kommer frem av intervjumaterialet, og sammenligne dette med lærebøkene fremstillinger. Dimensjonene som framstillingen er strukturert ut fra, samsvarer med hovedtemaer i lærebøkene og ligger til grunn for hoveddelen i intervjuguiden.

I kapittel 4.3 vil jeg legge fram sentrale trekk som omhandler *de unges erfaringer med religionsundervisning og lesning av lærebokmateriale*. Hensikten er her å ”avdekke” sider ved deres erfaringer knyttet til undervisning og til lesning av lærebokmateriale, hvilket kan være med på å si noe om hvorvidt lærebokfremstillingene er gjenkjennelige for informantene.

Innledningsvis må det understrekes at utvalget til fremstillingen i dette kapittelet er basert på problemstillingens ordlyd, der det er deltakernes utsagn, erfaringer og opplevelser som er hovedfokus. Av den grunn vil ikke alle sider ved lærebøkene kommenteres og fremstilles her, men knyttes opp imot deltakernes utsagn der lærebøkene sier noe om det samme. Dette kapittelet legger så grunnlaget for drøftingskapitlet, der funnene kommenteres og drøftes opp imot aktuelle teoriperspektiver.

4.1 Det meningsfylte i livet - tro og erfaringer

Gruppesamtalen med de unge tok utgangspunkt i hva som kan karakteriseres som viktig og meningsfullt i livet. Jeg spurte deltakerne om det er mulig å si noe om dette, men understreket også at det ikke nødvendigvis trengte å være knyttet til tro eller religion. Samtlige deltakere trakk frem familie, venner, skole og utdanning som viktige faktorer, men påpekte også at:

Lusi: Religion er også viktig for meg, synes jeg [...]. Jeg vet ikke, det er en veldig stor del [...] av livet mitt. Jeg er religiøs, liksom. Ja, det påvirker hvem man er, på en måte, at man har en tro.

Nick: Ja, sånn som for meg, så er religion ganske viktig, siden jeg er jo novise, og jeg bor jo i tempelet. Så [...] på en måte målet mitt, da, er jo å forstå. I alle fall i dette livet, siden vi [...] blir gjenfødt, ikke sant, så ja, målet mitt er jo å forstå selve buddhismen, da, og på en måte å finne ut det rette svaret.

Bob: For meg kanskje, så er det sånn at jeg har jo blitt oppdratt som en buddhist, så det er sånn... alltid når jeg tenker og gjør ting så er det [...] viktig å ha buddhismen inn i bildet, da. Siden jeg har noen ekstra regler i forhold til de vanlige, så det er sånn... man blir nesten tvunget til å følge med det jeg gjør hele tiden... Ellers så er venner, familie og den buddhistiske troen det viktigste for meg... og karma er jo viktig i buddhismen, så jeg tenker på karma når jeg gjør-, tenker- eller sier noe...hver dag.

Samtaleutdraget viser hvordan deltakerne knytter religion og tro til det de oppfatter som meningsfullt i livet. Lusi fremhever religionens betydning for henne, og hvordan religiøsitet og tro påvirker den hun er. Bob knytter sin buddhistiske tilhørighet til hverdagslivet og sine levereregler, der karma spiller en viktig rolle i det han gjør, tenker eller uttaler. Nicks utsagn viser hvordan han, som ordinert novise, bor i et buddhistisk tempel, der målet er å forstå. Nick kom til tempelet da han var rundt tre år, og har siden den gang bodd og vokst opp der. Ellers har deltakerne relativt like erfaringer når jeg spør dem hvem som har ”gitt” dem troen. Samtlige trekker frem oppdragelsens betydning i dette og viser alle til sine foreldre og til tempelet.

Nick: Gitt oss troen...?

Bob: Foreldrene.

Nick: Ja. Foreldrene.

Bob: Siden det er de som tar oss med dit, ikke sant...

Lusi: Mhm.

Bob: Jeg ble jo tatt med dit i en tidlig alder, når jeg var to - tre år eller noe...

IL: Du ble tatt med?

Bob: Jeg ble tatt med til tempelet når jeg var to - tre år eller noe... og så har jeg liksom vent meg til det... [...] så har det bare starta, da.

Lusi: Samme her, egentlig.

Nick: Samme.

Når jeg spør gruppen om det går an å si noe om begrepet tro, trekker de frem ulike elementer. Nick mener tro er en viktig del av buddhismen, ”siden om du ikke tror, for eksempel på Buddha, er det liksom ikke vits å bli buddhist. Så det er en viktig del.” Bob sier han synes tro kanskje er det viktigste i buddhismen, ”siden det er ikke sånn... at du må gå i kirken hver søndag og sånn, ikke sant? Hvis du tror på det, så gjør du det, hvis ikke, kan du godt la være.” Lusi sier: ”Det er mer frivillig”.

Videre spør jeg også deltakerne om det går an å si noe om *når* troen er viktigst for dem. Lusi påpeker at når det er sykdom i familien, ”så i hvert fall i familien min, da, så blander vi inn

religionen veldig mye. Da begynner vi å be mye og sånn, sånn at det skal hjelpe, da. Det er en trøst på en måte... å ha troen". Hun knytter også troen til begrepet lykke: "...eller hvis man er lei seg, da, så kan man bli lykkelig igjen, gjennom religion..., eller tro, da. Siden det får oss til å tenke på noe annet, og tenke mer positivt." Nick er enig i at når det er sykdom er troen viktig, men sier også at ved dødsfall så "...som vi sier da, er at [...] det går 49 dager til man blir gjenfødt, da, og da har vi på en måte en liten seremoni [...] på den syvende dagen eller noe sånt." Bob på sin side knytter troen til meditasjon: "En annen ting er jo kanskje det med at meditasjon er jo en del av buddhismen også, med å få deg rolig og sånn, [...] så det er vel en del av troen det også...og det er viktig."

Samlet sett viser dette delkapitlet hvordan de unge knytter religion og tro til noe de finner meningsfullt i livet. Videre finner de mening å vise til foreldrene og templets betydning i spørsmålet om hvor troen "kommer fra". De anser den som en viktig del av selve buddhismen og knytter tro til lykke og trøst, noe viktig i krisesituasjoner.

4.2 De unges erfaringer med buddhismens ulike "dimensjoner"

Denne delen har til hensikt å si noe om de unges erfaringer med ulike "dimensjoner" ved buddhismen. Hensikten er å sette informantenes utsagn, det de anser som viktige sider ved deres tro og praksis, i forhold til lærebøkernes fremstillinger. Temaer til fremstilling er: retninger, tempelpraksis og trosfellesskap, tekster og fortellinger, mantra, gjenstander, lære- og trosforestillinger og troens livsstil.

4.2.1 Troens retninger

I samtalen med de unge buddhistene påpeker alle at de bruker betegnelsen "buddhist" om seg selv og sin religiøse tilhørighet. Ingen av dem fant grunnlag for å bruke andre betegnelser om sin religiøse bakgrunn i hverdagen. De ga likevel uttrykk for at de alle tilhørte mahayana-tradisjonen, men materialet viser også at de har forskjellige erfaringer knyttet til buddhismens ulike retninger.

Lusi: Jeg vet ikke så mye om det. Jeg sier bare at jeg er buddhist.

I lærebøkene legges det relativt stor vekt på å fremstille likheter og forskjeller mellom buddhismens ulike hovedretninger. Hovedskillet går mellom theravada og mahayana, og beskrives som henholdsvis "den eldste lære"¹⁷⁹ og "den store vogna"¹⁸⁰. Samtlige lærebøker

¹⁷⁹ Tro og tanke 2008:98, I samme verden 2008:235.

opererer med et eget delkapittel hvor dette fremstilles, der behandlingen samlet sett får relativt stor plass med tanke på andre tema¹⁸¹.

Nick og Lusi hevder imidlertid å se en viktig forskjell mellom mahayana og theravada. Nick beskriver mahayana som en ”åpen vei”, mens theravada:

Nick: [...] theravada er mye [...] strengere på selve regler og sånne ting, mens vi er på en måte mer åpen, da, på grunn av [...] samfunn, miljøet..., ja, kultur..., altså sånne ting. Så vi er mer sånn åpen, da. Ikke det at vi ikke skal holde regler, men det er mer sånn, annerledes.

Lusi: De praktiserer mer for seg selv.

[...]

Lusi: [...] Men jeg føler at vi i buddhismen, vi tilpasser oss veldig hvor vi er, da. For eksempel i Vietnam, da, så er buddhismen mye strengere.

Nick: Enn det vi er her.

Lusi: Ja, vi tilpasser hvordan samfunnet er her i Norge. Så vi lever jo..., det er på en måte litt annerledes, liksom buddhismen i Norge og buddhismen i Vietnam. Ja, vi må jo tilpasse oss hvor vi er.

I lærebøkene fremstilles theravada som en konservativ retning, en retning som hevder å stå for ”den opprinnelige buddhismen¹⁸²” der frigjørelse kun er mulig for et begrenset antall munk¹⁸³. I Mahayana beskrives veien til frelse som ”åpen for alle¹⁸⁴”, og regler for munk og nonne er heller ikke like strenge som i theravada. I én lærebok, *I samme verden*, påpekes også, slik Lusi er inne på, buddhismens tilpasningsevne. Her knyttes den likevel ikke til hverdagslivet og religionsutøvelse, men til formidling av lære i Vesten: ”I dag må buddhister forholde seg til kristendommen og islam når de formidler læren i Vesten. Buddhismen viser her tendenser til tilpasning, ved at den for eksempel tar opp i seg kristne og humanistiske idealer¹⁸⁵.”

Når jeg spør deltakerne om de tenker over at det finnes flere retninger ”innenfor” mahayana, viser de ulike erfaringer knyttet til dette.

IL: Mhm. Men det er flere retninger innenfor Mahayana også, [...] tenker dere noe over det?

¹⁸⁰ Eksistens 2008:49.

¹⁸¹ Eksistens (2008:48-49,70-75) har til sammen 6 sider om buddhismens ulike retninger, der theravada, mahayana, vadsjrayana, tibetansk buddhisme og zen-buddhisme er representert. Tro og tanke (2008:97-100) har til sammen 3 sider og beskriver i hovedsak theravada, mahayana og Zen-buddhisme. I samme verden (2008:244-247) fremstilles retningene theravada, mahayana, Det rene lands buddhisme, zen- og vadsjrayana- buddhisme på til sammen 4 sider.

¹⁸² Eksistens 2008:48.

¹⁸³ Tro og tanke 2008:98.

¹⁸⁴ Eksistens 2008:49.

¹⁸⁵ I samme verden 2008:257.

Lusi: Er det det?
 Nick: Ja.
 Bob: Er det?
 Nick: Eh. Det fins for eksempel zen... og det er en... [...] vadsjjarania... eller noe sånt...
 IL: Vadsjrayana [...].
 Lusi: Det visste jeg ikke [*Stemmer: latter*]. Hva er vi [...]?
 Nick: Vi er [...] selve mahayana, vi har liksom ikke noe, mere...
 Bob: Vi har liksom ikke noe retning, liksom. Vi bare er der.
 Nick: Ja.
 Bob: Vi er alt liksom. Siden de retningene er sånn tatt ut fra deler av mahayana som praktiserer spesielt ved det. Ikke sant?
 Lusi: Ja.
 Nick: Mhm... spesielt i Kina.
 Bob: Siden [...] zen, ikke sant, de er mer sånn meditasjon, det er ikke så veldig mye bønn, liksom...
 Nick: Nei. Så det er mest [...] fra Kina, da, det skillet [*sic*] seg ut.
 IL: Så dere vil si at dere tilhører en større gruppe på en måte, da?
 [*Stemmer: Ja. Stillhet*]

Dette avsnittet viser at deltakerne finner mening i å si at de tilhører mahayana, men at de har ulik erfaring og kunnskap knyttet til buddhismens divergerende retninger. Lusi og Bob er i begynnelsen usikre på ulike retninger som lærebøkene knytter eksplisitt til mahayana, men etter at Nick trekker frem zen- og vadsjrayana-buddhisme, viser Bob at han kjenner til sider ved dette likevel. Samlet sett skiller deltakernes erfaringer seg delvis fra lærebøkernes vektlegging. Buddhismens ulike retninger fremgår ikke som et viktig element for dem i deres dagligliv, men gis relativt stor plass i samtlige lærebøker.

4.2.2 Tempelpraksis og trosfellesskap

Tempelets funksjon og betydning utgjør en viktig del av samtlige deltakers religionspraksis. Jeg spør dem blant annet om hvordan de praktiserer ulike sider ved sin tro, hva som er viktig - ”ting de gjør sånn rent fysisk”. Foruten at elementer som bønn og meditasjon kort nevnes, er det praktisering knyttet til tempelet som dominerer, og som gruppen snakker mest om. De refererer blant annet til et frivillig månedlig arrangement organisert av tempelet der de drar og lever nærmest som en munk eller nonne i 24 timer.

Nick: Jo. Ja, i 24 timer. Men, ja... man kan jo si at man lever som en munk/nonne, men munken har for eksempel 250 regler, tror jeg. Så det er jo liksom enda mer, da, men her er det mer som, eh...?
 Lusi: Åtte.
 Nick: Ja, åtte regler.
 Bob: Mhm.

Lusi: Ja, og det er veldig strengt i de 24 timene, og så prøver vi å holde de reglene helt, å leve for og se hvordan det er [...] og ikke tenke så mye på utelivet.

[Stemmer: mhm...]

Denne tempelpraksisen virker å være viktig for alle de tre deltakerne, og kommer også til uttrykk når de beskriver hvor ofte de drar i tempelet. Bob påpeker blant annet at han går dit i hver fall én gang i måneden, ”sånn den dagen vi kommer til tempelet og praktiserer, der er [...] da jeg i hvert fall kommer, vanligvis”. Lusi sier hun drar dit så ofte hun får tid, og når det er spesielle dager, ”...før var det kanskje hver uke, men nå er det veldig masse skolearbeid og sånn, så nå drar jeg dit mindre.” For Nick er naturlig nok situasjonen en annen. Han bor i tempelet, men viser likevel til dette arrangementet som sentralt når jeg spør om ”ting de gjør rent fysisk”.

Deltakerne knytter også ulike erfaringer til templets funksjon og innhold. De mener blant annet å se et karakteristisk miljø her, og fremhever også templets sosiale- og læremessige dimensjon.

Lusi: Når man er i tempelet, er man sånn mer fokusert, og da tenker man bare på religion. Men når man er hjemme, så blander man inn skole og hverdagslivet og alt det der. Ja, jeg synes det er veldig sånn fredelig [...] i tempelet.

[...]

Nick: Ja, på en måte er det en del av det sosiale livet også, da. For eksempel når du ber, da, så har du i hvert fall noen [...] å be med, da, venner og sånt. [...]

Bob: Da blir det litt sånn at vennene hjelper deg med å komme deg ut. Det er sånn de støtter deg litt, liksom.

Nick: Ja, støtter deg.

Lusi: Mhm. Det er jo sånn at alle i tempelet, vi har jo noe til felles fra før av, [...] religionen.

[Stemmer: mhm, ja]

[...]

Lusi: Vi lærer jo masse der.

Nick: Ja, felleskapet er veldig viktig, siden når en person drar på en religiøs..., som for eksempel høytider, får noen alltid med flere, og så får de som henger med [...], med enda noen flere. Om du skjønner hva jeg mener. Pluss at... [...] munkene på en måte får en mulighet til å lære bort kunnskapen deres, da, til andre. [...] Så det blir på en måte begge deler - at det er gøy på den ene siden og munkene får trening, for eksempel. Begge har fordeler.

[Stemmer: Mhm]

IL: [...] Men betyr det noe for dere, på en måte...å ha et slikt trosfellesskap?

[Stemmer: Mhm.]

Lusi: [...] Sånn for meg, da, så [...] betyr det buddhistiske fellesskapet veldig mye [...]. Jeg synes det er viktig siden man kan lære av hverandre... og holde hverandre motiverte, på en måte. Det er også mye mer sosialt, og du blir kjent med nye mennesker som har noe felles med deg... troen. Jeg har også fått mange venner der som jeg har hatt siden jeg var liten... til

og med venner fra utlandet. Det er også [...] de som får meg til å delta i buddhistleir og buddhistiske arrangementer, siden vi på en måte holder kontakt gjennom religion, samtidig som vi... lærer mye. Selvfølgelig [...] er det mye morsommere å drive med noe når du er med andre.

Bob: Ja, siden det buddhistiske fellesskapet... det betyr mye, til en vis grad, kanskje... For når jeg er i tempelet, så har jeg det miljøet som er forskjellig fra det normale... livet, da. Jeg har jo vært i tempelet med foreldrene mine siden [...] jeg var tre år, og på grunn av det så har liksom... buddhismen vokst inn i meg, på en måte. Hvis jeg ikke hadde hatt det buddhistiske fellesskapet, så er jeg [...] ikke sikker på hvem jeg hadde vært i dag..., og hvordan jeg hadde oppført meg [...].

[Stemmer: Mhm.]

Samtlige deltakere trekker frem tempelets betydning for deres religiøse praksis. Ulike aspekter kommer til syne når gruppen sammen snakker om dette. De mener blant annet å finne et annet miljø her, til forskjell fra hverdagslivet. De fremhever også tempelets sosiale betydningen der venner spiller en viktig rolle som støtte og motivasjon, og som har troen til felles med dem selv. Nick og Lusi påpeker også tempelets læremessige dimensjon, både for dem selv, men også for munkenes praksis. Bob knytter tempelet og det buddhistiske fellesskapet til den han er i dag, der buddhismen har ”vokst” inn i han. Uten fellesskapet er han ikke sikker på hvem han hadde vært i dag¹⁸⁶.

Når deltakerne uttaler seg om meditasjon som én side ved deres praktisering, knyttes også dette til tempelet. Lusi påpeker at hun mediterer, men at det ”bare [er] i tempelet” hun gjør dette. Nick sier han mediterer så å si hver dag, og at meditasjon nærmest har blitt en vane for han. De fremhever også meditasjonens beroligende kraft.

Tempelets funksjon og utseende fremstilles i samtlige lærebøker. Et dominerende trekk er likevel at det er tempelets estetiske uttrykk gjennom kunst og arkitektur som er i hovedfokus¹⁸⁷. Slik sett er fremstillingene stort sett generelle, men knyttes også enkelte ganger til presentasjoner som kan karakteriseres som beskrivende. Ett eksempel er innledningen til buddhismekapitlet i *I samme verden* som skriver: ”...En ung kvinne skal i tempelet på vei til arbeid. Hun setter fra seg skoene utenfor, i likhet med de andre som går inn. Inne lukter det av røkelse, og midt i rommet er det en stor statue av Buddha¹⁸⁸...”.

¹⁸⁶ Buddhismen som en form for identitetsdannelse beskrives nærmere i drøftingskapitlet (5.2).

¹⁸⁷ I Eksistens (2008:62-65) er det først og fremst relikvier, stupaer og pagode som vektlegges, og der stupaens historiske og estetiske utvikling beskrives under overskriften ”kunst og arkitektur”. I Tro og tanke (2008:101) beskrives tempelet under overskriften ”Buddhistisk arkitektur og kunst”, og i *I samme verden* (2008:249) fremstilles det under overskriften ”Materielle og estetiske uttrykk”.

¹⁸⁸ *I samme verden* 2008:233.

Tempelets funksjon og betydning virker altså å være en viktig side ved samtlige informanters religiøse praksis. Det kommer frem gjennom dets karakteristiske sosiale- og læremessige funksjon, og som et sted der troen ”startet”. Deltakernes utsagn og lærebøkene tenderer her å gå i hver sin retning, når de vektlegger forskjellig fokus.

4.2.3 Tekster, fortellinger og sanger

Jeg spør deltakerne om det finnes noen tekster, fortellinger eller musikk og sang som betyr mye for dem, eller er viktige i hverdagen- religiøse eller ikke-religiøse. Nick påpeker at for han så er tekster om Buddha viktig, fordi de ”handler på en måte om når Buddha levde, så det blir på en måte for å huske hva Buddha gjorde og sånne ting”. Han viser også til ”Dalai Lama-bøkene”, selv om han ikke husker navnet på den han har lest, sier han at ”den handler om hvordan man på en måte kan finne den rette veien, da, via meditasjon, via... sånne ting...” Lusi og Bob er imidlertid mer usikre med tanke på viktige tekster i hverdagen.

Lusi: Eh... jeg vet ikke helt, jeg kommer ikke på noe i hvert fall. Eller det er kanskje historier eller kanskje ting som munkene har fortalt meg, da, om buddhismen, som inspirerer meg, som gjør at jeg tenker på det. Men det er ikke noen sånne tekster som jeg har lest selv, eller noe sånt.”

Bob: Ja, det er sann dharma, liksom. Når vi hører det i tempelet, så kanskje vi tenker litt på det i hverdagen, da.

Videre spør jeg deltakerne om slike tekster kan være vanskelig å forstå.

Lusi: Ja, jeg forstår egentlig ikke, jeg.

[Stemmer: felles latter]

Nick: Ja, det er nesten så du må kunne to språk da, eller.. vietnamesisk er delt opp, eller det jeg vet om da, er i to språk.

Lusi: Er det sann gammel vietnamesisk?

Nick: Jo, det er på en måte gammel vietnamesisk siden det er oversatt fra kinesisk til vietnamesisk, ikke sant, [...]. Men, man kan si gammel vietnamesisk, da.

Lusi: Det er sann når jeg leser i teksten, jeg forstår ingenting, men det er bare når munkene forklarer og oversetter, det er da jeg vet hva jeg har lest hele tiden.

Bob: Det finnes mange bøker, ikke sant, noen bøker har kanskje simpelt språk som vi kanskje forstår. Mens andre har sann... du hører nesten bare lyder.., det er sann, du forstår ikke. Det er bare lyder.

Lusi: Ja.

Lærebøkernes fremstillinger av sentrale buddhistiske tekster er gjort på ulike måter, og de blir vektlagt forskjellig både med hensyn til stoffvalg og omfang. I *Eksistens* blir det ikke fremstilt et eget delkapittel med tanke på buddhismens tekster, slik det fremkommer i de to andre

lærebøkene. Derimot har kapitlet tre korte tekstutdrag¹⁸⁹ og påpeker i enkelte sammenhenger at det finnes tekster knyttet til ulike buddhistiske elementer¹⁹⁰.

I boken *Tro og Tanke* fremstilles et kort delkapittel om ”Buddhismens hellige skrifter¹⁹¹”. Den vektlegger ”Tripitaka”, ”de tre kurvene”, og beskriver kort hva den inneholder både i hovedteksten og en lærebokrute. I tillegg har boken en rekke kortere tekstutdrag hentet fra Dhammapada som fremstilles underveis gjennom hele buddhistkapitlet. I delkapitlet om ”Buddhismens hovedretninger” trekkes det også frem at mahayana vektlegger andre tekster enn theravada: ”for eksempel er Lotus-sutraen en av de viktigste¹⁹²...” det er ”en tekst som ifølge mahayana oppsummerer hele buddhismens lære¹⁹³”.

I samme verden har viet større plass til buddhismens tekster¹⁹⁴. I tillegg til å beskrive Tipitakas ”tre kurver” fremheves også Dhammapada som en liten, sentral og populær tekst i denne samlingen. Kapitlet fremhever også mahayanas sutraer og vektlegger tekstene i *Den fullkomne visdom* som de viktigste. Delkapitlet inkluderer også ”Noen nyere tekster¹⁹⁵”, som knyttes eksplisitt til Vesten og beskrives blant annet som filosofiske av karakter. Kapitlet påpeker også at ”mye av innholdet [i hellige tekster] er skrevet på en ganske filosofisk og teoretisk måte,... [...] det kan oppleves som viktigere å høre teksten resitert av en munk, uten nødvendigvis å forstå innholdet i dem¹⁹⁶.” Det hellige ordet fremtrer som innehaver av en egen kraft som kan gi en slags beskyttelse.

Når det gjelder buddhistiske tekster, viser informantene ulik kunnskap om disse. Det kommer blant annet frem at de kan være vanskelig å forstå, både språklig og innholdsmessig. Lærebøkene har forskjellig utvalg og vektlegging av hellige tekster, og to av tre informanter virker ikke å være særlig opptatt av slike tekster i hverdagen.

4.2.3.1 Mantra

Nick: Men også tilbake til det du sa om sanger og sånne ting... Vi har jo mantraer, da. Jeg vet ikke om det er sang, men det er jo en viktig del for meg, da. Det er på en måte, ja, mantra kan

¹⁸⁹ Eksistens 2008:53-54,55 og 77.

¹⁹⁰ Eksistens 2008:56.”Når de buddhistiske tekstene omtaler nirvana, skjer det som regel ved å si hva nirvana ikke er. [...] Men det finnes enkelte buddhistiske tekster med konkrete beskrivelser.”

¹⁹¹ Tro og tanke 2008:97.

¹⁹² Tro og tanke 2008:99.

¹⁹³ Tro og tanke 2008:99.

¹⁹⁴ I samme verden 2008:242. Bakerst i læreboken presenteres også et utdrag buddhistiske tekster.

¹⁹⁵ I samme verden 2008:244.

¹⁹⁶ I samme verden 2008:242.

man si er en ting som beskytter deg, da. Ikke at du forstår det eller noe sånt, men det er på en måte en lyd som beskytter deg. Det er også ganske viktig.

IL: Men disse mantraene de brukes i tempelet og...

Nick: Ja, eller du bruker det i dagliglivet og, da, men du kan....

Lusi: Hva er mantra?

Nick: *[Sier en lyd]*

Lusi: Å, ja *[Stemmer: latter]*.

Bob: *[Sier en lyd]* og alt sånn... Lyder liksom...

Lusi: Å, ja *[Stemmer: latter]*.

Nick: Ja, eller du bruker det i dagliglivet også.

Bob: Gjør du?

Nick: *[Sier noe på vietnamesisk]* skjønner du? Folk da, eller jeg, bruker det til vanlig, da. Men folk som vil, kan jo bruke det.

Lusi: Gjør du?

Bob: Jeg kan ikke *[sier et vietnamesisk ord]*.

[Stemmer: latter]

IL: Du sier det er en slags beskyttelse?

Nick: Ja.

Bob: Vent a. Er det mantra?

Nick: Ja *[sier en lyd]*.

Bob: Er det?

Nick: Ja, altså *[sier noe på vietnamesisk]*. Lyd. Eller *[sier et vietnamesisk ord]* ...

Lusi: *[sier en lyd]* er sånn vers, ikke sant?

Nick: Ja.

Bob: Ok, jeg visste ikke at det var mantra, jeg. Jeg trodde det bare var...

IL: Går det an å si...eh, hva mantra er beskyttelse for, for dere? Går det an å si noe om det?

Nick: Ja, eller det er vanskelig å si, siden det blir mer sånn... ja...*[sier en lyd]* det beskytter jo, da.

Lusi: Jeg vet ikke. Det er kanskje litt dypt inn [...] i buddhismen.

[...]

IL: Nei, alt kan vel ikke forklares med ord.

[Stemmer: latter]

Bob: Det gir deg kanskje mer lykke. Det demper liksom det verste du kommer til å komme bort i, da, sånn som med en bil. Hvis du vet at du kommer til å krasje med en bil, liksom, og så sier du disse ordene, eller...mantraen [...] da vil det liksom dempe ned ulykken...

Nick: Når du sier lyden...

Lusi: Dempe skaden, ja.

Bob: Ja, så du kanskje overlever med mindre skader, for eksempel. Noe sånt.

[Nick hvisker til Bob: Hvis de to andre hadde vært her (de to informantene som ikke kunne være med), tror jeg ikke de hadde sagt noe as.]

[Stemmer: latter]''

Lusi: Nei.

IL: Hvis vi hadde vært flere?

Nick: Ja, siden... vi...

Bob: Det er vanskelig å legge ord på det, siden det er vietnamesisk vi har lært det i, ikke sant, og så prøver vi å snakke med deg på norsk, og da blir det litt sånn...

Lusi: Ja.

Nick: Ja.

IL: Ja, det er litt interessant, egentlig.

Lusi: Vi vet ikke helt hva det er på norsk, eller hva det heter på norsk.

[Stemmer: Ja, mhm]

Nick: Ja, eller at man reflekterer det feil [...].

IL: Ja..., at man gir en feil...eh, forståelse?

Nick: Ja.

Bob: Mhm.

IL: Så dere synes det er vanskelig å forklare begreper... og... på norsk?

[Stemmer: Ja]

Nick: Ja, sant, sant. Det er nesten umulig.

Dette lange sitatet viser hvordan gruppen sammen prøver å komme frem til en forklaring av fenomenet mantra. De har ulike erfaringer og forståelser av det og sliter med å forklare hva det går ut på – på norsk. I lærebøkene beskrives mantra kun i *I samme verden*¹⁹⁷ og *Eksistens*¹⁹⁸. Det blir her knyttet til meditasjon og beskrives som en lyd- eller ordkombinasjon som gjentas flere ganger. Det sies å inneha en hellig kraft eller symbolsk verdi, og blir i begge bøkene ansett som vanlig innenfor vadsjrayana-buddhisme. I *Eksistens* påpekes det også at Om mani padme hum er det mest kjente mantraet og betyr ”juvelen i lotusen, et uttrykk som symboliserer enheten mellom mann (juvel) og kvinne (lotus)¹⁹⁹”.

Deltakernes beskrivelser og lærebøkens fremstillinger er her relativt overlappende.

4.2.4 Gjenstander

Dette temaet er knyttet til ulike gjenstander som gruppen finner meningsfylt å bruke i sin religionsutøvelse. Jeg spør dem om det er noen figurer, kunst, bilder eller lignende som er viktig. De trekker frem ulike elementer knyttet til dette: buddhastatue, røkelse, lys, blomster og frukt, men påpeker også at det ikke er så viktig for dem i hverdagen. Nick sier blant annet: ”Eh, det er ikke så farlig om du ikke har det, på en måte”. Derimot munner spørsmålet ut i en samtale om bønnekjedets funksjon og utseende.

Lusi: [...] men jeg har sånn bønnekjede, da. Så jeg pleier å... sånn før jeg sover, så siterer jeg litt.

Gruppen diskuterer bønnekjedets kuleantall, 18, 21, 108, og påpeker at det finnes ulike antall. Nick knytter kjedets utseende til dets runde form og sier: ”Det symboliserer jo at man blir gjenfødt, for eksempel. At ting går igjen og igjen.” Bob og Lusi knytter det til dets funksjon når de sier:

Bob: Når vi mediterer, er det ikke?

¹⁹⁷ I samme verden 2008:252.

¹⁹⁸ Eksistens 2008:72.

¹⁹⁹ Eksistens 2008:72.

Lusi: For å vite hvor mange ganger... For å ha kontroll over hvor mange ganger du har sitert. Siden hvis du vet at... eller for eksempel... [...] når du har gått en hel runde, så vet du at du har gjort det 108 ganger. [...] Det er sånn for når du sier det en gang, tar du en kule, og så går du videre og videre.

Bob: Siden når vi mediterer [...] pleier vi ikke bare å sitte der og puste... Vanligvis så sitter vi med sånt kjede, da. Eller, ja... og sitter sånn og driver og sier [...] navnet til Buddha eller... jeg vet ikke hva det heter helt, det... eller vi sier ikke Buddha, Buddha, liksom, det er sånn, noe...

Nick: Det er mer sånn... vi har...

Bob: Si navnet...

Lusi: Det er navnet hans, ja.

Nick: Vi har bestemte setninger, da.

Bob: Ja.

Lusi: Det er sånn [...] vi roper på han eller noe..., eller?

Nick: Eh, ja [...] men det er dypere enn det, da. Det er på en måte, at man vender seg tilbake til hans, man kan si hans lære, da. For eksempel at man [...] har gått for langt, sånn at man for eksempel vender seg tilbake til, ja eller... snur tilbake, da, til den riktige vei.

IL: Mhm. Og da sier dere ting som har med Budd...

Nick: Men det går enda dypere, da, så da blir det sånn..., Ja, man kan ikke forklare [...] det godt nok.

Bob: Jeg har ett eksempel hvis du vil høre?

IL: Ja, gjerne.

Bob: Jeg tror jeg har det på ipoden, faktisk.

[Stemmer: latter]

Bob: Men det er ikke vietnamesisk, det er bare et eksempel på at det går rundt.

[Bob: finner frem ipoden. Nick: Sier noe på vietnamesisk]

Bob: Skal se om jeg finner det... Noe sånt. *[spiller av en lydfil]* Det er ikke akkurat på vietnamesisk, da men... Se han sier det samme hele tiden... «Om Mani Peme Hum» [...].

Bob: Du kan sikkert søke på den teksten som står der (Søkeord: «Om Mani Peme Hum – Tibetan Short Form (108 times)»).

Lusi: Det her er med sånn med melodi, da.

Bob: Ja. Det pleier ikke å være melodi, da.

Nick: Ja, det blir på en måte en slags mantra også.

Lusi: Hvis man skal sitere med sånn bønnekjede, så pleier det ikke være med melodi.

I spørsmålet knyttet til viktige gjenstander utvikler diskusjonen seg til en samtale om bønnekjedes funksjon og utseende, og dets betydning for dem i hverdagen: Lusi siterer gjerne litt før hun sover, Nick påpeker kjedets symbolske verdi – dets runde form og gjenfødelsens sirkel, og Bob knytter det til dets meditative funksjon og til sin egen livsverden når han spiller av en lydfil fra sin egen Ipod.

I lærebøkene beskrives ulike buddhistiske gjenstander og symboler knyttet til det buddhistiske hjemmet og templet. I først omgang er det gjenstander som buddhastatuer og figurer, mandalaer, lotusblomsten, og husalter. Bønnekjedet, ”mala” fremstilles kun i kapitlet om buddhismen i *I samme verden*, der fremstillingen knytter det til kjedets meditative funksjon.

Bønnekjeder, ”malaer”, ”...er som regel av tre og består tradisjonelt av 108 perler, mens det finnes kjeder med et lavere tall. Det er ulike forklaringer på dette tallet²⁰⁰...” Videre beskrives kjedets funksjon som ”en støtte og hjelp når mantraer gjentas og brukes i bønn og meditasjon.”

Deltakernes beskrivelser av bønnekjedets funksjon og utseende sammenfaller relativt godt med *I samme verdens* fremstilling. Likevel beskriver også lærebøkene en rekke andre gjenstander, men som informantene ikke trekker frem i samtalen. På den måten har kanskje lærebøkene et litt annet fokus enn deltakerne når det gjelder sentrale buddhistiske gjenstander.

4.2.5 Lære- og trosforestillinger

Troens lære- og trosforestillinger er den femte dimensjonen i dette delkapitlet. Dimensjonen kan på mange måter sies å være deler av ”buddhismens kjerne” sett ut fra en lærebokkontekst, men er også sentral med tanke på deltakernes egne utsagn. Tre hovedtemaer er dominerende i gruppeintervjuet: Buddha, gjenfødelse og karma.

4.2.5.1 Buddha

Jeg spør deltakerne om hva de tenker når jeg sier Buddha?

Nick: Ehm. Det første jeg tenker på, eller nå da, er jo [...] Siddharta Gautama. Han, ja... det er jo på en måte [...] mest det... [*hvisker til de andre informantene:*] [...]

IL: Tenker på personen Sidd...?

Nick: Ja.

IL: Er det det samme for dere andre også?

Lusi: Jeg tenker på en person som jeg ser opp til...

Bob: Jeg tenker på en skikkelse, liksom, det betyr jo en oppnåelse, eller noe. Det er litt sånn... jeg tenker bare [...], ikke på en person, men sånn, tenker på den skikkelsen.

IL: Mhm. Fremstår han for dere på en måte som en gudeskikkelse, eller er han mer som en konge, leder... veileder...?

Bob: Veileder, kanskje...

Lusi: Jeg tenker på en sånn lærer, kanskje.

Bob: Ja... en...

Nick: Lærer, ja..

Lusi: Veiviser...

Nick: Ja, veileder er jo det samme nesten da, så ja... Buddha, ja, det første jeg tenker er en som har oppnådd nirvana da, så ja... Det er den veien jeg vil dra [...], da, sant...

Samtlige tre lærebøker vektlegger og beskriver Siddharta Gautamas liv og virke, og hans vei til oppvåkning og nirvana. De fremhever også hvilken funksjon og rolle han spiller for buddhister i dag gjennom ulike benevelser.

²⁰⁰ I samme verden 2008:252.

I *Eksistens* fremstilles Buddha i theravadabuddhisme som en veiviser for menneskene, ”den opphøyde læreren” en som verken kan se eller belønne buddhistenes handlinger. Av den grunn skal ikke buddhabilder tilbes, men fungere som en ”...påminnelse om Buddhas lære og en hjelp for buddhistens meditasjon og religiøse liv²⁰¹.” Læreboken trekker også frem at ”blant lekfolk i buddhistiske land er det likevel en oppfatning at Buddha kan gripe inn og hjelpe mennesker med deres daglige problemområder. Dette er enda tydeligere innenfor mahayana, der troen på aktive frelserskikkelser er framtrædende²⁰².”

I *Tro og tanke* beskrives buddha som en lærer og knyttes til kapittelets beskrivelse av ”Buddhas liv”²⁰³. Det påpekes at Buddha kan sies å være en lærer eller et forbilde for theravada-buddhisten²⁰⁴, men at ”mahayana-buddhisten også kan be til buddha og til bodhisattvaene om hjelp²⁰⁵”.

I *I samme verden* beskrives Buddha i theravadabuddhisme som en ”opplyst lærer²⁰⁶” som kan vise vei til nirvana. Det påpekes også at: ”For de fleste vanlige buddhister i Asia er Buddha også både hellig og guddommelig. De tror at Buddha kan gi hjelp og beskyttelse når livet er vanskelig²⁰⁷.”

Både lærebøkene og informantene trekker frem at Buddha kan fungere som en veileder, lærer eller veiviser. Men ingen av deltakerne karakteriserer Buddha, på linje med lærebøkene, som en som ”kan gripe inn i hverdagen” eller som en guddom- eller ”frelzerskikkelse”.

4.2.5.2 Gjenfødelse og karma

Et gjengående tema for samtalen er de unges forståelse og erfaring knyttet til begrepet gjenfødelse og karma. For å generere ulike sider ved dette, spør jeg deltakerne blant annet om hva de tenker om det som skjer etter døden?

Samtlige deltakere gir uttrykk for at de tror på gjenfødelse, men har ulik forståelse knyttet til dette. Nick forteller at han tror man blir gjenfødt, men vet ikke hvorfor han tror det, eller hvordan han skal forklare det. Han knytter gjenfødelse til karma og sier at karma ”skaper

²⁰¹ Eksistens 2008:62.

²⁰² Eksistens 2008:63.

²⁰³ Tro og tanke 2008:93-97.

²⁰⁴ Tro og tanke 2008:98.

²⁰⁵ Tro og tanke 2008:102.

²⁰⁶ I samme verden 2008:245.

²⁰⁷ I samme verden 2008:252.

konsekvenser i det nye livet. Det forklarer hvorfor du er som du er akkurat nå [...].” Lusi påpeker at buddhister tror på gjenfødelse, men hun er ikke helt sikker selv. Hun legger til at hun synes det er greit å tenke at det er et liv etter døden, siden da virker det ikke så skummelt. ”Da tenker jeg bare at hvis jeg lever et godt..., eller er et godt menneske i dette livet, så får jeg et bedre liv i neste. Og det er kanskje [...] det positive med buddhismen, da, siden karma, ikke sant, man tenker at hvis man gjør godt, så får man noe bedre tilbake, senere.”

Bob velger å forklare gjenfødelse gjennom en billedlig fortelling:

Bob: Det munker og sånn pleier å forklare med, er kanskje [...] med et frø. Siden hvis du planter et frø, og du bare lar det spire uten å vanne det, da, og da går det kanskje ikke oppover [...]. Men når du starter å vanne det, så går det opp, og hvis du [...] hjelper det med å gi ordentlig jord, og vanner litt sånn hver dag [...], da får du et godt resultat. Men hvis du ikke gjør det, så får du jo ikke det. Så det er sånn [...] karma. Så i dette livet er det sånn hvis vi hjelper dette frøet, da, med å spire ordentlig og sånn. Gjøre gode ting... det er det vi gjør nå på en måte, [...] hjelper det oss selv med å få et bedre liv senere.

Gruppen knytter også gjenfødelse og karma til sirkelens kretsløp, og til seks verdener.

Bob: Det er sånn du blir gjenfødt hele tiden, i en sirkel, og innenfor åtte veier? Eller?

Nick: Seks.

Lusi: Seks verdener.

Bob: Ja, seks verdener. Det er sånn tre øverste er bra, og tre under er dårlige. Det er sånn du sirkler under og du vil liksom ikke kommer under [...] der du ender opp som et dyr, eller [...] kommer opp som et spøkelse, eller...

Nick: Helvete.

Bob: Helvete. Også har vi de over som er menneske, ikke sant. Det er liksom det nøytrale, og over har vi himmel og engel og sånn...

Nick: Ja, noe sånt.

Bob: Ja.

Samtlige tre lærebøker legger relativt stor vekt på å beskrive gjenfødelse og karma. I *Eksistens* knyttes gjenfødelse til både mennesket og verdens kretsløp. ”Gjenfødselsens kretsløp gjelder verden like mye som mennesket²⁰⁸.” Prinsippet om ”fødsel-død-ny fødsel” knyttes videre til menneskets tanker, ord og gjerninger (karma): ”for alle handlinger har konsekvenser²⁰⁹.” Likevel påpekes det også at det ikke handler om ”belønning og straff”, men at det dreier seg om et årsak – virkningsforhold, en lovmessighet. Buddhistene ”er [...] opptatt av å befri menneskene fra lidelsene²¹⁰”, og frigjørelsen knyttes til forløselse fra

²⁰⁸ Eksistens 2008:50.

²⁰⁹ Eksistens 2008:50.

²¹⁰ Eksistens 2008:51.

”gjenføðelsens onde sirkel.” Karma knyttes vidare til begjær”...det er begjær som skaper menneskets karma²¹¹”, og eksplisitt også til lidelse og dens (fire) sannheter²¹².

I *Tro og tanke* fremstilles gjenføðelse og karma sammen i et eget underkapittel. Gjenføðelse beskrives slik: ”I likhet med hinduismen har buddhismen en lære om at mennesket etter døden gjenføðes til et nytt liv. Denne rekken av gjenføðsler kalles *samsara*²¹³. ” Karma knyttes eksplisitt til denne prosessen og til handling, men kapittelet poengterer også handlingens ulike ”betydningsnyanser”: (1) handling, (2) handlingens følge, (3) summen av alle handlingers følge og (4) den lovmessige sammenhengen mellom handling og følge. Dette henger sammen med at handlingenes gode eller dårlige følger kan vise seg i dette livet, eller gi konsekvenser i neste liv. Følgene kan komme til uttrykk i ”en persons karakter eller erfaringer”, der de ”karmiske følgene kan vise seg i styrken til det begjæret en person drives av, eller graden av utilfredshet som vedkommende opplever²¹⁴. ” Kapitlet trekker også frem en billedlig fortelling Buddha selv brukte i beskrivelsen av handling, om et frø som modnes og bærer god eller dårlig frukt: ”Noen frø spirer og vokser hurtig, slik at frukten kommer raskt til syne: frukten kan vise seg umiddelbart etter handlingen. Andre vokser langsomt, og det tar lang tid fra frøet er sådd til frukten viser seg: frukten kan bli moden først i et senere liv²¹⁵”.

I *Samme verden* knytter gjenføðelse til *samsara* - der mennesket blir gjenføðt i en evig syklus. ”Det som styrer gjenføðelsen, er karma, det vil si resultatet av handlinger fra dette og tidligere liv²¹⁶. ” Målet er frigjørelse fra *samsara*, ”men i dette livet er målet først og fremst å bli fri fra sorg og lidelse og oppleve glede og innsikt.” *Samsara* knyttes også til buddhistenes ”historieførståelse”, ”der verden blir skapt og går under²¹⁷”.

Samtlige lærebøker knytter gjenføðelse og karma til begjær og til lidelse eller utilfredshet²¹⁸. Når jeg spør deltakerne om det går an å si noe om begrepet lidelse, påpeker Bob: ”Men lidelse høres så... sterkt ut i forhold til [*vietnamesisk ord*]. Nick: ”Ja, men [*vietnamesisk ord*] er ganske sterkt, faktisk.” Bob og Nick knytter vidare lidelse til meditasjon og mantra, og

²¹¹ Eksistens 2008:52.

²¹² Eksistens 2008:54-57.

²¹³ *Tro og tanke* 2008:91.

²¹⁴ *Tro og tanke* 2008:92.

²¹⁵ *Tro og tanke* 2008:92.

²¹⁶ *I samme verden* 2008:234.

²¹⁷ *I samme verden* 2008:236.

²¹⁸ Samtlige lærebøker bruker begrepet lidelse i flere sammenhenger, men både *Tro og tanke* (2008:86) og *I samme verden* (2008:238) påpeker at utilfredshet kan være et bedre begrep.

beskriver dette som en slags ”medisin” som kan få deg til å slippe unna lidelsen, eller ”da vil den bli mindre.”

Deltakerne knytter altså karma og gjenfødelse til hvordan de lever sine liv, der deres handlinger gir konsekvenser i det neste og til gjenfødelses seks verdener. Bøkene har også relativt like fremstillinger, men vektlegger i større grad prosessen bak eller begreper som lidelse, begjær og handlingens betydningsnyanser.

4.2.6 Troens livsstil

Den siste dimensjonen i dette underkapitlet handler om ulike sider ved det jeg har kalt troens livstil. Jeg spør deltakerne: ”Går det an å si noe om hvilken betydning deres tro har for viktige valg dere gjør i livet. Tror dere [...] på en måte at dere lever annerledes enn andre...?”

Lusi svarer momentant: ”Jeg tenker på... liksom på jobb, da. Sånn jeg kan ikke bli slakter eller noe, siden... Ja, siden [...] det er ikke aktuelt i det hele tatt, på en måte. For meg da.” Hun trekker også frem at vi tenker kanskje mer på jobb som kan hjelpe andre... medisin og sanne ting”. Bob påpeker at han synes det er viktig at man ikke velger arbeid som ”gjør det verre for folk, [...] det har en virkning på oss også, i vår karma.”

Gruppen knytter altså karrierevalg til levereglene og karma, og anser dette som sentralt med hensyn til viktige valg i livet. De snakker først og fremst om leveregelene ”ikke-drepe” og ”nyte rusmidler”, der eksempler som å selge alkohol eller narkotika er noe de karakteriserer som ikke-passende.

Også i lærebøkene kan en finne lignende tanker. *Eksistens* skriver: ”Selv om en buddhist kan spise kjøtt, kan han ikke bli slakter. Selv om han kan ta seg et glass vin, kan han ikke bli vinhandler. Og selv om han går inn i hæren, kan han ikke være våpenhandler. Det beste er å bli munk, for da kan en ofre seg for den åttedelte veien²¹⁹.” I *I samme verden* trekkes det frem at tre eksempler på ”gal levevei” kan være: ”å drive våpenhandel, selge rusmidler eller svindle andre mennesker²²⁰.”, mens *Tro og tanke* sier ”for lekfolk er idealet at de skal praktisere buddhismen så godt det er mulig mens de lever et vanlig liv²²¹.”

²¹⁹ Eksistens 2008:60

²²⁰ I samme verden 2008:239

²²¹ Tro og tanke 2008:86

Jeg spør også deltakere: ”Føler dere at buddhismen er... eh, en religion, for å bruke det ordet, eller er det mer en måte å leve på [...]?”

Bob: Det er vel en blanding.

Nick: Det er veldig mye...

Lusi: Mhm.

Bob: Man kan ikke si at det akkurat er en religion, siden det blir litt feil, men samtidig er det ikke bare et livssyn. Det er sånn...

Nick: Ja. Det er vanskelig å si. Det er på en måte både og.

Lusi påpeker imidlertid at ”når jeg tenker på buddhismen, så tenker jeg bare på hvordan jeg skal leve. At jeg skal være et godt menneske. Det er liksom det som er målet.” Nick og Bob synes derimot at det er vanskelig å skille mellom dette. ”Siden buddhismen har jo historier, og sånne ting,” og ”siden buddhismen tror ikke på Gud akkurat, så det blir feil å si at det er en religion, men samtidig så... det er feil å si at det ikke er en religion. Så det er sånn frem og tilbake”.

4.3 De unges erfaringer med religionsundervisning og deres lesning av

lærebokmateriale

Som et siste element i denne analysen, vil jeg legge frem noen sentrale trekk ved de unges erfaringer knyttet til religionsundervisning og lesning av lærebøker. Temaet handler om deres erfaringer og tanker rundt dette, der et lite utvalg lærebokmateriale blir presentert for deltakerne i gruppen. Men først noen forestillinger om generell religionsundervisning.

4.3.1 Erfaringer med religionsundervisning

IL: Føler dere at det er viktig å snakke om religion? Sett ut fra samfunnet, ut fra hvordan Norge er i dag? Tror dere det er viktig å ha det i skolen for eksempel... religion som fag?

Lusi: Ja, siden jeg har blitt oppdratt som buddhist så [...] hvis jeg ikke hadde gått på skole eller..., hvis vi ikke hadde lært det på skolen, så hadde jeg ikke visst noe om andre religioner. Da hadde jeg bare visst om min egen tro og ikke skjønt helt hvorfor folk tror på forskjellige ting.

Videre knytter hun tro til oppvekst når hun sier ”det er på en måte ikke noe man har valgt selv... Men når man blir eldre, kan man jo ta egne valg, da, og da burde man jo vite om andre religioner for å vite hva man synes er riktig.” Hun påpeker også at hun lærer mye av andre medelever i klassen med andre religioner, ”så jeg synes det er veldig spennende og interessant med diskusjoner om forskjellige religioner.”

Nick forteller at han liker religionsundervisning i skolen, og at det å sammenligne religioner, er spennende. Han trekker også frem at religionsundervisning er viktig siden ”for det første [...] du lærer mer og kan skjønne hvorfor for eksempel muslimer gjør sånn og sånn, og [...] for det andre gjør det at man ikke misforstår ting; dømmer noen og sånn. Man må lære hvordan andre folk lever med sin religion.” Men han sier også at ”Ja, det er viktig, men etter alt jeg har lært, da, så på en måte... man skummer fløten, for å si det sånn. Så, ja, det blir på en måte mer sånn veldig enkle ting [...].

I denne sammenhengen spør jeg også deltakerne om det er noe spesielt de husker fra religionsundervisningen som de synes har vært bra eller eventuelt mindre bra. Bob påpeker at ”Jeg synes det er veldig viktig med undervisning, for da kan man liksom lettere forstå hverandre.” Men han påpeker også at ”Jeg synes egentlig buddhismen... det virker ikke som liksom lærerne kan så mye egentlig...[...],” og ”det kan jo hende at det ender opp med at folk ser ned på buddhister... hvis læreren forklarer feil, eller at de tolker det feil på en måte.”

Lusi på sin side sier hun opplever at det står lite i lærebøkene: ”Det står ikke så mye i boka heller [...]. Eller jeg føler i hvert fall [...] eller i ungdomsskolen, da...., det står veldig mye om kristendommen, og om alle andre religioner så står det veldig lite. [...] man får mer forståelse for kristendommen, enn de andre religionene.” Hun sier at i Horisonter ”står det bare hovedtingene, men det står ikke helt sånn hvorfor..., eller det forklarer ikke så mye...” Hun opplever også at i lærebøkene ”så står det veldig sånn strengt, og ... det er jo ikke så strengt.”

4.3.2 Et utdrag fra lærebokmateriale

Jeg ga informantene to tekstutdrag for å generere sider ved deres ”lesning” av ulikt lærebokmaterialet. Det ene var et bilde hentet fra kapitlet om buddhismen i *Eksisens* - et bilde av ”Tilværelsens hjul²²²” (se vedlegg II), og det andre var et ark som lister opp de fire edle sannheter, den åttedelte vei og levereregler (for lekfolk og munk) (se intervjuguide).

4.3.2.1 ”Tilværelsens hjul”

Bob: Det er det hjulet, når man dør, ikke sant?

Nick: Ja. Samsara-hjulet.

²²² Eksistens 2008:51.

Det kommer frem av gruppesamtalen at ”årsaken” til lidelse er i midten med ”uvitenhet, hat og grådighet” representert ved en gris, hane og slange. De snakker om hvordan alt går i ring, og at dyrene i den innerste sirkelen biter hverandre i halen. De beskriver også de seks ulike verdenene, der noen verdener henger mer sammen enn andre, og at nirvana er utenfor sirkelen.

Bob: Men jeg tror ikke det bildet er så godt forklart i bøkene.

Nick: Ja, sant.

Bob: Så det bildet her bør forklares bedre, da.

Nick: Synes vi.

Lusi: Siden det er veldig viktig i buddhismen

Nick: Ja.

Bob: Siden det her hjelper deg med hvordan du lever og sånn.

Lusi: Ja.

Nick: Karmaloven, kan man jo si.

[...]

Bob: Det bildet sier egentlig veldig mye [*peker på ”Tilværelsens hjul”*]. Hvis du forstår... vet hva det er. Så hvis det hadde blitt forklart bedre, hadde det [...] sagt veldig mye.

I *Eksistens* fremstilles bildet på en helside ved siden av temaene ”menneskesyn” og ”virkelighetsoppfatning”²²³, men har ingen tilhørende beskrivelse eller forklaring. I *Tro og tanke* fremstilles det samme motivet²²⁴, bakerst i kapittelet, men har et litt annet uttrykk. Her har også bildet fått en egen ”bildetolkning” med ”bakgrunn”, ”motiv og form” og ”budskap”. I *I samme verden* er ikke tilværelsens hjuls seks verdener representert, men de to innerste sirklene²²⁵ av dette bildet er tatt ut og plassert sammen med ”De fire edle sannhetene”, som her sies å symbolisere ”begjær, uvitenhet og hat.”

4.3.2.2 Levere regler

Tekstutdrag nummer to er et sammensatt kolonneark (se intervjuguiden) som illustrerer tre tema som samtlige lærebøker fremstiller på relativt overlappende måter, og som gis nokså stor tyngde og plass: De fire edle sannheter, Den åttedelte vei og De fem leve-regler for lekfolk og fem ekstra for munkar eller eventuelt for noviser. Ordlyden i disse elementene er noe ulik, men innholdet er det samme. Jeg spør deltakerne om det er mulig å påstå at disse tre elementene er det ”viktigste” i buddhismen. Samtlige påpeker at dette er viktige elementer ved buddhismen, men er også enige i at det er de fem hovedreglene som er viktigst for dem.

²²³ Eksistens 2008:51.

²²⁴ Tro og tanke 2008:105.

²²⁵ I samme verden 2008:239.

Lusi: Jeg tenker mest på de her, da [*peker på de fem leveregele*]. Det er viktigst... for meg.
Bob: Mhm.

[...]

Lusi: Jeg føler at i de bøkene så høres det veldig strengt ut [...] i forhold til hvordan det egentlig er i Norge.

Nick: Ja.

Bob: Ja. Siden når jeg først hørte de reglene her [*peker på "leveregler for munkene"*], var i boka, ikke sant. Det var første gang jeg hørte det, og jeg hadde aldri visst at det var sånn i det hele tatt. Siden det var ikke sånn jeg levde i dagliglivet [...].

Nick: Ja, og så for eksempel han, da [*ser på Bob*], når han først vet det, så på en måte vil man jo legge litt vekt på det kanskje... at man ikke skal spise etter 12... og så ser man for eksempel meg da; spise etter klokken 12, så tenker man: Hva er det han driver med? Hvorfor gjør han sånn? Sånne ting. Så blir det spørsmål, og så... ja, så skaper det bare problemer, for å si det sånn. Så jeg synes i hvert fall ikke det er riktig, ikke lurt å ha med sånt, da.

Gruppen diskuterer hvorvidt de synes det er passende at regler for munkene fremstilles i bøkene. De er redd for at en slik fremstilling kan gi feil inntrykk av hvordan de selv lever, og at det kan gi et feil inntrykk av munkene. Lusi er også opptatt av at det som står i lærebøkene "er sånn hvordan munkene og nonnene lever, det står veldig strengt, og... det er jo ikke så strengt."

Samtlige lærebøker beskriver og skisserer opp de fem leveregele, likevel er det noen nyanser knyttet til hvem leveregele gjelder for, eller hvordan de brukes i praksis. I *Eksistens* beskrives forholdet mellom leveregele, lekfolk og munker på denne måten: "I det daglige liv har buddhismen fem leveregele", og for munk og nonne er disse leveregele innskjerpet og "dessuten gjelder fem regler til"²²⁶. Kapittelet skisserer også leveregele opp punktvis med tilhørende beskrivelser.

I *Tro og tanke* beskrives og fremstilles "De ti løftene"²²⁷, men de er først og fremst knyttet til ordinasjonspraksis av en novise. Kapittelet påpeker også at de fem første av disse er knyttet til forbud og til beskrivelsen av den åttedelte vei: *rett moral*²²⁸. Lekfolkets forhold til disse beskrives ikke eksplisitt.

I *I samme veden* beskrives de fem leveregele slik: "Ved siden av de fem leveregele som gjelder for alle buddhister, tar munk og nonne avstand fra verdens luksus ved å bare spise en gang om dagen, ikke nyte underholdning, ikke pynte seg, sove på hardt underlag og ikke

²²⁶ Eksistens 2008:58-60.

²²⁷ Tro og tanke 2008:84.

²²⁸ Tro og tanke 2008:89.

ei eller røre ved gull eller sølv²²⁹” De fem levereglene som gjelder for alle buddhister, er listet opp i en egen lærebokrute under temaet ”Etikk²³⁰”.

I spørsmålet knyttet til sentrale innholdselementer i buddhismen er det først og fremst levereglene deltakerne er opptatt av. Det er beskrivelser som også fremstilles i lærebøkene, selv om det er gjort på noe ulike måter.

Jeg spør også deltakeren om det er noe ”de har savnet når dere har hatt om buddhismen i skolen?”

Bob: Kanskje nevne det med at når du er buddhist, ikke sant, så har jo vi de fem hovedreglene, da. Men du kan også liksom gå opp noen hakk i [...] reglene. Sånn som jeg har ti, i stedet for fem, mens hun bare har fem, og han har enda flere, ikke sant? Og så har vi noen mellom meg og han, og [...] noen andre som har andre regler. [...]

Gruppen diskuterer hvordan de selv kan velge å gå opp i antall regler dersom de føler de er klare for dette. Nick og Lusi bruker en billedlig fremstilling når de forklarer fenomenet og knytter det til karma.

Nick: ”Man kan si om du tenker på en vekt, da, med positive og negative sider, så jo flere regler, ikke sant, jo mer positive ting kan du gjøre på en måte, da. Det blir på en måte at handlingene dine den gjør at vekten, [...] den ene vekten går opp... karmaen på en måte.”

Lusi: Det er sånn [...] at når du tar inn reglene, hvis vi tenker den vekten da. For eksempel jeg har fem regler, og hvis vi sier at den andre regelen som han har, er at man ikke kan selge alkohol, da. Så hvis jeg selger alkohol, så er vekten den samme, men hvis han selger alkohol, da bryter han jo reglen og da går han ned. Men hvis han holder det og ikke selger alkohol, så går han opp, mens jeg, selv om jeg ikke selger, så er jeg på samme sted [...].

De snakker også om hvor viktig det er å mestre de reglene man har, før man tar til seg nye.

Bob: Ja, og her kommer det ofte inn en sånn feiltolkning, da. Mange tenker at ja, da vil jeg ikke ha noen regler i det hele tatt, siden da bare blir jeg her, ikke sant? Men det blir egentlig feil det også, siden man må ikke tenke sånn. Du må tenke at du skal opp, ikke bare bli der.

Nick: Ja.

Bob: [...] Ja, eller at du kanskje lyver for eksempel, start med å lyve mindre. Prøv og gjør det bedre... Det synes jeg er viktig, da.

Lusi: Så lenge du utvikler deg.

[Stemmer: Ja.]

[...]

Lusi: Buddhismen handler også masse om vilje og tanke, da...det er viktig.

[Stemmer: Ja.]

[...]

²²⁹ I samme verden 2008:240-241.

²³⁰ I samme verden 2008:254.

Lusi: [...] Man må ha positive tanker også. Det handler om å være helt ren inne også, ikke bare det du gjør... og handler.

Deltakernes fokus på flere ”vanlige” leveregler for lekfolk er ikke et fenomen som lærebøkene nevner.

Oppsummering

Dette analysekapittelet viser hva deltakerne vektlegger knyttet til temaene *det meningsfulle i livet- tro og erfaringer, buddhismens ulike dimensjoner og erfaringer knyttet til religionsundervisning og læreboklesning*, samt hva lærebøkene sier om det samme. I neste kapittel vil jeg knytte hovedfunnene fra denne analysen opp mot problemstillingens innholdselementer, og drøfte dem i lys av teori- og forskningsperspektiver fra kapittel 2.

5 Drøfting

I dette kapittelet vender jeg tilbake til denne masteroppgavens problemstilling – *Hvilket forhold har unge buddhister til egen tro, religiøs praksis og livstolkning? Og kjenner de seg igjen i lærebøkernes fremstillinger i RE-faget?* - og drøfter funn fra analysen opp mot teoriperspektiver presentert i kapittel 2. Drøftingskapittelet vil struktureres ut fra problemstillingens ordlyd og dens innholdselementer: tro og livstolkning (5.2), og religiøs praksis (5.3). Underveis vil jeg også kommentere i hvilken grad informantene kan sies å gjenkjenne egen religionsforståelse i lærebøkene (heretter omtalt som gjenkjennelsesaspektet). Innledningsvis (5.1) vil jeg først si noe om hvordan Robert Jacksons tredelte matrise et forstått og vil bli brukt i dette drøftingskapittelet. Avslutningsvis vil jeg (5.4) gi et oppsummerende svar på denne masteroppgavens problemstilling, og som et siste delkapittel (5.5.), vil jeg legge frem noen religionsdidaktiske utfordringer som kommer frem av det empiriske materialet og oppgaven som helhet, og si noe om oppgavens eventuelle overførbarhet og ”veien videre”.

Funnene i intervjumaterialet danner et naturlig utgangspunkt for å skille mellom tendenser som mer eller mindre kan sies å sammenfalle med lærebøkernes fremstillinger, og andre tendenser som er mer motstridende. Det er på den måten jeg vil bruke materialet for å prøve å si noe om graden av samsvar mellom intervjumaterialet og lærebokmaterialet: hva er likt og hva er forskjellig? I denne sammenheng må det også understrekes at det er deltakernes utsagn som først og fremst ligger til grunn for drøftingen; ikke alle sider ved lærebøkene er trukket frem. Jeg vil også knyttet dette opp mot andre teoriperspektiver fra kapittel 2 der det er mulig og naturlig, men må også påpeke at deltakernes utsagn enkelte ganger står alene- og taler for seg.

Hensikten med dette kapittelet er først og fremst å påpeke noen interessante tendenser som kommer frem gjennom bruk av fokusgruppeintervju der fokuset er på tre unge buddhistiske ungdommers erfaringer og opplevelser. Målet er å avdekke ulike sider ved problemstillingens innholdselementer (tro, religiøs praksis, livstolkning og gjenkjennelse), gjennom å se informantenes utsagn i lys av teoriperspektiver fra kapittel 2. På den måten kan drøftingen trolig peke på styrker og svakheter ved lærebøker når det gjelder å kommunisere med ungdommers forståelse av egen tro, men det er ikke min oppgave her å legge føringer for hvordan eventuelle svakheter ved lærebøkene skal håndteres. Uansett er det interessant å høre

de unges egne meninger om slike temaer, hvilket kan være med på å si noe om gjenkjennelse og derigjennom også synliggjøre individers ulike erfaringer og opplevelser.

5.1 Robert Jacksons tredelte matrise

Slik det er redegjort for i denne oppgavens innlednings- og teorikapittel, har Robert Jacksons arbeid fungert både som inspirasjonskilde, men også som et teoretisk og metodisk bakteppe. Dette har jeg valgt blant annet fordi Jackson kaster et kritisk blikk på fremstilling av religion som fenomen, når religioner oppfattes som universelle fremfor å ta hensyn til dens egenart og mangfold. I ”The interpretive approach” viser Jackson hvordan han og andre har brukt tilnærmingen på ulike måter (se kapittel 2.3), der fokuset er lagt til samspill mellom ”parts and wholes”. Han påpeker at ”The interpretation of a religious way of life would thus involve examining the relationship between individuals, relevant groups to which the individual belongs, and the wider religious tradition²³¹.”

I dette kapittelet har jeg valgt å bruke Jacksons tredelte matrise som et ”drøftingsverktøy”, men i modifisert form. Oppgaven viser, for det første, hvordan har jeg brukt fokusgruppeintervju som tilnærming for å synliggjøre betydningen av ”membership groups²³²” (se kapittel 2.3). Som gruppe tilhører for eksempel informantene både en vietnamesisk tradisjon og mahayana-buddhisme, og er sterkt knyttet til et tempelfelleskap i Norge. Hensikten er å trekke frem hvordan individer med lik og ulik erfaring, bakgrunnsperspektiv og kunnskap samtaler om temaer som omhandler forskjellige sider ved problemstillingens innholdsbegreper. Analysekapittelet viser hvordan gruppen med sine enkeltindivider har relativt like, men også forskjellige erfaringer og opplevelser knyttet til tro, religiøs praksis og livstolkning (”individual faith”). Slik sett kan gruppen trolig karakteriseres som homogen og heterogen på en og samme tid. De har for eksempel felles religiøs tilhørighet, familie- og språkbakgrunn og kjenner hverandre fra deltakelse og praksiserfaringer i tempelet, men de sitter også inne ulike erfaringer og opplevelser om temaer til samtale. Gruppesamtalen viser også hvordan samtlige deltakere finner mening i å si at de tilhører en større *tradisjon* når de bruker betegnelsen ”buddhist” om seg selv i hverdagen, men også til en ”mindre” tradisjon/gruppe når de uttrykker at de tilhører mahayana.

²³¹ Jackson, Robert 1997:66.

²³² Jackson, Robert 1997:64. ”Membership group’s include denominational, ‘sectarian’, ethnic and other social categories or combination of them.”

For det andre ser man gjennom deres egne utsagn hvordan deltakerne så å si posisjonerer seg forskjellig ut fra en slik tredeling, noe som vil kommenteres underveis i dette kapittelet. Noen ganger bruker de for eksempel benevnelser som ”for meg så er...” eller ”jeg synes...” og viser til erfaringer og opplevelser basert på individnivå. Andre ganger benytter de begreper som ”vi” (i gruppen) eller ”vi buddhister” eller ”i mahayana så...” og viser i større grad til et tradisjonsnivå eller gruppenivå. På den måten kommer samspillet mellom ”deler og helhet” til uttrykk gjennom deres egne utsagn i gruppen. Det er et samspill som viser hvordan deltakere snakker ut fra seg selv, sin tro og praksiserfaringer (individnivå), på vegne av deltakerne i gruppen (gruppenivå) eller buddhismen eller mahayana som tradisjon (tradisjonsnivå). Dette samspillet mellom de ulike nivåene er interessante funn i seg selv i en studie, og viser den kompleksiteten som finnes i individers ulike erfaringer og opplevelse (som representanter for en større tradisjon²³³). Matrisen er også med på å avdekke sider ved buddhismens egenart og gruppens og individets særegenhet knyttet til erfaringer og opplevelser.

For det tredje vil jeg i enkelte sammenhenger bruke denne tredeling knyttet til lærebøkene fremstillinger av ulike tema til representasjon. Kommuniserer lærebokfremstillingene på individ- eller gruppenivå, slik at deltakerne mer eller mindre kjenner seg igjen, eller viser de tendenser som divergerer fra deltakernes egne utsagn, erfaringer og opplevelser?

5.2 Tro, tilhørighet og livstolkning

I dette avsnittet vil jeg trekke frem noen sentrale funn som kommer frem av det empiriske materialet, og som kan knyttes til begrepene *tro*, *tilhørighet* og *livstolkning*. Overgangen mellom de tre er likevel relativt glidende og henger mer eller mindre sammen, og vil derfor presenteres i fellesskap i dette delkapittelet.

I forrige kapittel så man hvordan samtlige deltakere knytter tro og religion til noe de anser som meningsfullt i livet (4.1), og videre forbinder troens ”begynnelse” med oppvekst og foreldres og tempelets betydning for dem. Deltakerne finner også mening i å bruke betegnelsen ”buddhist” om seg selv, men føler ingen trang til ytterligere å bruke andre ”merkelapper” om sin religiøse tilhørighet. De viser også at de har ulike erfaringer og kunnskaper om buddhismens ulike retninger, men at det samtidig ikke er så viktig for dem i hverdagen.

²³³ Jackson, Robert (2004:71) bruker betegnelsen tradisjon som: ”Tradition is not something you have’, like membership of a trade union, but a reference point to be used by oneself or another for situating an individual’s religious worldview in relation to others.”

I lærebøkene fremstillinger ser man at ett av hovedfokusene nettopp er lagt til religionens ulike retninger, noe som samlet sett får relativt stor plass. Samtlige har et eget delkapittel hvor dette fremlegges. Lærebøkene intensjon er sannsynligvis å vektlegge det mangfold som befinner seg innenfor buddhismen som tradisjon, og kanskje legge opp til at eleven kjenner seg igjen. Dette virker imidlertid å gå imot deltakernes egne utsagn; det synes ikke som om det er noe de tenker særlig over i hverdagen. Dette kommer spesielt frem av Lusi og Bobs uttalelser, da de også virker å være de som sitter inne med færrest kunnskaper om buddhistiske retninger. Lusi sier for eksempel at hun kan ikke så mye om det, men at det gir mening for henne å kalle seg buddhist (kapittel 4.2.1). Utsagnet støttes også av de to andre deltakerne. På et gruppe- og individnivå viser de også at de har ulike erfaringer og kunnskaper om retninger ”innenfor” mahayana. Her er det først og fremst Nick som har meninger om dette. Men det er også interessant hvordan han her nærmest fungerer som en moderator for gruppen (slik han gjør i flere sammenhenger). Han trekker for eksempel frem zen- og vadsjrayana- buddhisme, og først da kommer Bob på banen og viser at han kjenner til sider ved dette. Basert på deltakernes egne utsagn (individ- og gruppenivå) kan man kanskje si at lærebøkene viser tendenser til å være i utakt med deltakernes egne oppfatninger om betydningen av ulike retninger.

Ut fra lærebøkene fremstillinger kan de kanskje sies å ligge tett opp mot et tradisjonsnivå og tradisjonell beskrivelse her. Fokuset er lagt til historisk utvikling og bakgrunn der flere retninger har kommet til etter hvert. I boken *Eksistens* ser man blant annet at størstedelen av kapittelet er lagt til beskrivelse av theravada-buddhisme: ”Både fremstillingen av Buddhas liv og lære og i skildringen av det religiøse livet i buddhismen har vi stort sett holdt oss til den formen vi møter i theravada²³⁴...” Slik sett er hoveddelen av kapittelet knyttet til ”klassisk” theravada- buddhisme, mens særpreg innenfor mahayana og andre retninger fremstilles kort i siste del²³⁵.

Hva har så lærebokens vektlegging å si for den enkelte unge leser? En mulighet er naturlig nok at selv om lærebøkene kanskje ønsker å gi uttrykk for det religiøse og livsynsmessige mangfoldet, så kjenner ikke de unge seg alltid igjen. Lusi trekker for eksempel frem at hun

²³⁴ Eksistens 2008:70. Eksistens knytter her hovedvekten av den buddhistiske fremstillingen til theravada-buddhisme fra side 45-70, og de siste 5 sidene fremstiller andre ”retninger” og deres særpreg.

²³⁵ Eksistens 2008:70-75.

synes beskrivelser av buddhismen ofte er knyttet til hvordan munk og nonne lever, men at hun ikke kjenner seg selv igjen i dette. Hun mener slike beskrivelser er for strenge, og korresponderer ikke med hvordan hun selv lever i Norge (kapittel 4.3.1 og 4.3.2.2). Bob uttrykker noe av det samme når han trekker frem at de fem levereglene for munkene, beskrevet i lærebøkene, ikke samsvarer med hvordan han selv lever i dagliglivet. Han sier også at første gang han hørt om disse levereglene, var i lærebøkene (kapittel 4.3.2.2).

Legger man utsagnene til deltakerne til grunn, ser man hvordan de knytter sin religiøse tilhørighet til hvordan de lever. Hvis målet til lærebøkene er å få frem mangfoldet og sammensattheten i ulike trostradisjoner, kan man samtidig kanskje hevde at det står i spenning til deltakernes erfaringer.

Et annet interessant funn i materialet er at både Lusi og Bob knytter buddhismen (tradisjonsnivå) til en form for identitetsmarkør (kapittel 4.1 og 4.2.2), eller som et element av deres egen livstolkning (individnivå). Lusi hevder den buddhistiske troen påvirker ”den man er”, og Bob trekker frem hvordan buddhismen har ”vokst inn” i ham, og at han er usikker på hvem han hadde vært i dag, eller hvordan han hadde oppført seg, uten det buddhistiske fellesskapet i tempelet. Tro som en del av den han er i dag, kommer også til uttrykk når han anser troen som viktig for det han ”gjør-, tenker- eller sier hver dag”, der karma og leveregler spiller en sentral rolle. I Nicolaisens doktoravhandling om hindubarns erfaringer med religionsundervisning, finnes en parallell til Bobs uttalelse. Hun trekker frem hvordan samtlige foreldre hun intervjuet påpekte at ”...de som barn lærte om hinduisme ved at religionen kom av seg selv, og at de *vokste inn i den*²³⁶” (min uthevelse). Hun påpeker også at ett av hindubarna, Anand, sier: ”...og det er sånn jeg vokste opp og kom inn i faget hindu, liksom²³⁷.”

Slik det fremgår av denne oppgavens teorikapittel anser ulike styringsdokumenter og skolerelaterte planføringer at identitetsutvikling og holdningsstimuli i livstolkningsspørsmål er viktige prinsipper og idealer ved religions- og etikkundervisning. Undervisningen skal blant annet ta sikte på å stimulere elevene ”... i deres personlige utvikling og identitet²³⁸...” og samtidig ”stimulere hver enkelt elev i arbeidet med livstolknings- og

²³⁶ Nicolaisen, Tove 2013:123.

²³⁷ Nicolaisen, Tove 2013:122.

²³⁸ Kunnskapsløftet (2006:2): Prinsipper for opplæringen.

holdningsspørsmål²³⁹.” Den skal også ”...bygge på og ivareta mangfoldet i elevens bakgrunn og forutsetninger²⁴⁰” og gi dem noe å strekke seg etter. Spørsmålet er på mange måter om lærebøkene, gjennom et eventuelt gjenkjennelsesaspekt, kan bidra til dette.

Samtlige deltakere trekker frem at religionsundervisning i skolen er viktig og interessant. De vektlegger at det først og fremst er her de lærer om andre religioner, kan lære hvordan andre lever med sin religion og få forståelse for andre med ulik trosbakgrunn (kapittel 4.3.1). Lusi knytter sin egen religiøsitet til oppvekst og noe man ikke har valgt selv. Det er først når man blir eldre, at man kan ta egen valg etter det ”...man synes er riktig.” På denne måten knytter Lusi sin egen tilhørighet og tro til oppvekst, oppdragelse og opplæring, men også til det å kunne ta egne valg når man blir eldre. Sett opp i mot *NOU1995:9 Identitet og dialog* er Lusi her inne på noe interessant. I kapittel 2 er det beskrevet hvordan styringsdokumentet taler for at barnet må ”innforlives i de overgripende rammer”, før det kan ta stilling til ”livssynsmessige alternativer²⁴¹”. Dokumentet taler som kjent først og fremst om kristne og humanistiske verdier og kulturarv som støttespillere for unges identitetsutvikling, og videre også om å gi elevene ”noe å *tenke ut fra*, og ikke bare noe å *tenke på*²⁴²”. For Lusi er den buddhistiske oppdragelsen og tilhørigheten et uttrykk for dette, der hennes livstolkning og -forståelse kan anses som overordnede rammer. *Ut fra* sin religiøse tilhørighet og livstolkning vil hun lære om andre religioner og ta ”livssynsmessige valg” når hun blir eldre; det er *ut fra* dette hun vil møte ”den Andre”; den kristne, muslimen, jøden, sikhen, hinduen i ”rommet i mellom²⁴³” religioner, noe som kan gi muligheter for å ta videre valg.

Buddhismen som utgangspunkt for Lusi's livstolkning kommer også frem gjennom hvordan hun påpeker at for henne er buddhismen en måte å leve på: ”Når jeg tenker på buddhismen, så tenker jeg bare på hvordan jeg skal leve, at jeg skal være et godt menneske. Det er liksom det som er målet.” For Nick er målet å forstå buddhismen (kapittel 4.1). Dette viser hvordan deltakerne posisjonerer seg ulikt gjennom ulike erfaringer.

²³⁹ Kunnskapsløftet (2006): Fagplanen i religion og etikk.

²⁴⁰ Kunnskapsløftet (2006): Prinsipper for opplæringen:1.

²⁴¹ NOU 1995:9:34 Identitet og dialog.

²⁴² NOU 1995:9:34 Identitet og dialog.

²⁴³ Begrepet ”rommet i mellom” er hentet fra Oddbjørn Leirviks arbeid med blant annet religionsdialog. I Artikkelen *Philosophies of interreligious dialogue- Practice in search of theory* (2011:18) gjør han rede for denne begrepsbruken, der han eksplisitt knytter det til dialogfilosofen Martin Buber: “...Buber figures prominently in my use of ‘the space between’ as the book’s pivotal metaphor, both for interreligious coexistence as a social phenomenon and interfaith dialogue as a spiritual practice.”

Ett element som også kan knyttes opp mot deres livstolkning er hvordan samtlige deltakere finner mening i ”troen” på gjenfødelse og karma, og hvordan de har lik og ulik forståelse av disse begrepene. Dette dukker opp i flere sammenhenger underveis i intervjuet (”hva som er viktig i livet”, ”hva som skjer etter døden”, bildet av ”tilværelsens hjul”, ”troens livstil” og ”leveregler”). Alle deltakerne fremhever at tanken på karma og gjenfødelse påvirker deres livsutfoldelse i hverdagen. Dette kommer frem både på gruppenivå og individnivå. De påpeker at karma skaper konsekvenser i det nye livet, og at det forklarer hvorfor man er som man er. For Bob virker karma å være noe han tenker på i hverdagen, både i hvordan han handler og tenker (kapittel 4.1), og Lusi fremhever også dette når hun sier at målet for henne er å være et godt menneske i dette livet, slik at hun kan få et bedre i det neste (kapittel 4.2.5.2).

De knytter også karma til ”livstil”, jobbkarriere og leveregler. De trekker for eksempel frem at de ikke anser arbeid som det å være slakter, eller jobb som gjør det verre for folk, som passende karrierevalg for dem (kapittel 4.2.6). Det vil være handlinger som kan påvirke deres egen karma negativt. Av den grunn trekker de frem yrker som medisin eller arbeid som fører til gode handlinger, som meningsfulle for dem selv.

De knytter også karma til leveregler gjennom å vektlegge at deltakerne (på individnivå) har ulikt antall leveregler. Det kommer frem under spørsmålet om det er noe de har savnet i forbindelse med religionsundervisning i skolen (kapittel 4.3.2.2). Samtlige påpeker at de har ulikt antall leveregler. Lusi har fem, Bob har ti og Nick ”har enda flere”. Nick og Lusi bruker en billedlig fortelling der en vekt symboliserer hvordan flere leveregler og gode handlinger med på å påvirke ens karma. ”Man kan si om du tenker på en vekt, da, med positive og negative sider, så jo flere regler, ikke sant, jo mer positive ting kan du gjøre på en måte, da.”

I de forskjellige lærebøkene ser man at alle kapitlene vektlegger både karma og gjenfødelse som viktige trosforestillinger i buddhismen. Deltakernes utsagn viser at enkelte ting sammenfaller med deres egne beskrivelser, og vektlegges, men også at noen ting er ulikt. Med hensyn til buddhisters leveregler, beskriver lærebøkene fem vanlige regler for lekfolk og fem ekstra for munk, nonne eller noviser. Deltakerne uttrykker at de ikke helt liker at lærebøkene fremstiller de fem levereglene for munkene, siden de er redd for at dette kan komme til å gi et feil bilde av hvordan de selv lever sine liv, eller at det kan gi et dårlig

inntrykk av hvordan munk lever. Nick påpeker at hvis man som buddhist først har lest dette, vil man kanskje legge vekt på det, men ”ja, så skaper det bare problemer [...]. Så jeg synes i hvert fall ikke det er riktig, ikke lurt å ha med sånt, da.” Og Bob trekker frem at det er jo ikke sånn han selv lever.

Gruppen snakker også om gjenfødelsens ”seks verdener”, både knyttet til spørsmålet om hva som skjer etter døden, og ved bildeutdraget fra den ene læreboken. Også her knyttes det til deres levemåte og meningssøken, der Bob for eksempel sier at ”det her hjelper deg med hvordan du skal leve og sånn” og at ”det bildet sier egentlig veldig mye [*peker på ”tilværelsens hjul”*]. Hvis du forstår... vet hva det er. Så hvis det hadde blitt forklart bedre, hadde det [...] sagt veldig mye.” Nick kaller det for ”karmaloven” og Lusi understreker at hun synes det er ”veldig viktig i buddhismen”. Gruppen påpeker at de synes bildet bør forklares bedre. Her snakker de ut fra erfaringer de har med seg fra grunnskoleopplæringen, men utsagnene er likevel interessante med tanke på tekstanalysen i kapittel 3. Bildet av ”tilværelsens hjul” er hentet fra *Eksistens*²⁴⁴ (se vedlegg), og fremstillingen er lagt til en helside uten tilhørende beskrivelse. I *Tro og tanke* har bildet et noe annet uttrykk, er presentert bakerst i kapittelet, men har fått en egen bildetolkning. I *I samme verden* er ikke de seks verdenene representert, men der er den innerste sirkelen tatt ut og fremstilt sammen med ”de fire edle sannhetene”.

Lærebøkene knytter også karma og gjenfødelse til lidelse eller utilfredshet, og det er ellers interessant at Bob påpeker at han synes at ”lidelse høres så... sterkt ut i forholdt til [*vietnamesisk ord*]”. Dette sammenfaller med to av lærebøkens påpekning om at utilfredshet kanskje er et bedre begrep.

5.3 Tro og religiøs praksis

I dette delkapittel vil jeg trekke frem funn jeg har gjort i forbindelse med deltakernes utsagn omkring religiøs praksis: tempelpraksis, tekster, mantra og bønnekjede. Hensikten er å bruke disse temaområdene til å illustrere ulike grader av sammenfall og forskjeller i deltakernes utsagn og lærebøkens fremstillinger.

²⁴⁴ Eksistens 2008:51.

5.3.1 Tempelpraksis

Den innholdskategorien som kanskje i størst grad viser forskjeller mellom deltakernes utsagn og lærebøkens fremstillinger, er tempelets betydning og funksjon. For samtlige deltakere virker slik religiøs praksis å være avgjørende på ulike områder, på individnivå, så vel som for gruppen som helhet. Tempelets funksjon og betydning trekkes frem flere ganger under fokusgruppeintervjuet og får til sammen relativt stor plass i det empiriske materialet. De knytter det blant annet til flere ulike dimensjoner; kontemplasjon, det sosiale, det læremessige, troens felleskap og til betydningen den har hatt for ”hvem de er”, der tempelet karakteriseres som stedet der troen ”startet” (gjennom at foreldrene tok dem med dit). I dag er det likevel begrenset til besøk ved arrangementer og spesielle hendelser, ”en gang i måneden” eller ”før var det kanskje hver uke, men nå er det veldig masse skolearbeid og sånn, så nå drar jeg dit mindre”. For Nick er tempelet både bosted og et sted for religiøs læring og praksis, og har dermed trolig mye større betydning i hans hverdagsliv.

Analysekapittelet viser at lærebøkene stort sett fokuserer på tempelets kunstneriske og estetiske uttrykk, der ulike symbolske gjenstander spiller en sentral rolle for tempelkulten. Kanskje er det ikke riktig å si at deltakernes utsagn og lærebøkene har direkte motstridende vektlegging, men de kan heller ikke karakteriseres som sammenfallende. Det handler mer om at fokus er forskjellig. Deltakerne beskriver elementer ved sin religiøse praksis, tro og livstolkning, mens lærebøkene konsentrerer seg mer om utseende og kunstneriske uttrykk.

5.3.2 Tekster

På individnivå viser deltakerne i gruppen at de har ulike oppfatninger av og erfaringer med religiøse tekster, og hva som er avgjørende for dem i hverdagen. Nick finner mening i å nevne tekster som handler om Buddha og ”Dalai Lama-bøkene”, og påpeker at for han er det viktig å ”huske hva Buddha gjorde”. Lusi og Bob trekker ikke frem konkrete tekster, men sier at det kan være noen som munkene i tempelet leser eller forklarer, og som de kanskje tenker litt på i hverdagen.

Ses dette i sammenheng med Nicolaisens doktoravhandling med hindubarn (2013), finner en lignende empiriske eksempler med hensyn til religiøse tekster. Hun viser blant annet til annen forskning (Knut A. Jacobsen (2009) og Robert Jackson og Eleanor Nesbitt (2003)), og til egne funn når hun hevder at: ”Amritas svar [mmm... Vi har lissom ikke noen bok eller no', men vi har sånne nye versjoner av Ramayan] kan stå som eksempel på at hellige skrifter ikke er

sentrale i hinduers dagligliv²⁴⁵...” Hun viser også til Nesbitt (2010) når hun skriver at ”...unge hinduer i Storbritannia har så å si ingen direkte kontakt med kildetekstene²⁴⁶.” Dette sitatet må naturlig nok ses ut i fra den konteksten Nicolaisen her arbeider i, og doktoravhandlingen som helhet. De relativt sammenfallende funnene er likevel interessante dersom man anser buddhisme og hinduisme som beslektede²⁴⁷ religioner.

På den annen side viser de buddhistiske deltakerne i gruppeintervjuet hvordan de har ulike erfaringer og bakgrunn. Nick skiller seg litt fra de andre. Han, som novise, med sitt mål om ”å forstå”, er naturlig nok mer opptatt av hellige tekster enn de to andre. Trolig har han også lettere tilgang til disse, noe som spiller en viktig rolle i hans liv og virke i tempelet. På den måten kan en kanskje si at Nick står nærmere et tradisjonsnivå, enn de to andre. Han virker også å sitte inne med mer kunnskap om buddhismens ulike nøkkelementer, noe som kommer til uttrykk gjennom hans uttalelser om religiøs praksis. Han trekker også frem erfaringer som kanskje i større grad kan sies å være mer tradisjonsnære fremfor individnære, når han for eksempel i spørsmålet om ”når troen er viktigst” hevder at ved dødsfall ”...som vi sier da, er at [...] det går 49 dager til man blir gjenfødt, da, og da har vi på en måte en liten seremoni [...] på den syvende dagen eller noe sånt.” Han viser her til ”vi buddhister” eller til ”vi” i tempelet, fremfor sine egne erfaringer. Dette gjelder naturlig nok ikke alle sammenhenger, for også han, som de andre, deler erfaringer og opplevelser på individnivå, samtidig som Lusi og Bob også i enkelte sammenhenger bruker betegnelser som ”vi buddhister” eller ”for oss så er”. Nicks rolle i gruppen fremtrer likevel som noe annerledes enn de andre. Han fungerer som en slags støtte eller moderator når gruppen står fast, eller har problemer med å ta stilling til enkelte spørsmål (for eksempel om mantraers funksjon og betydning i kapittel 4.2.3.1, og om buddhismens ulike retninger i kapittel 4.2.1).

I lærebøkene redegjørelse for buddhistiske tekster ser man hvordan både *Tro og tanke* og *I samme verden* har egne delkapitler som fremstiller buddhismens ulike tekster. *Eksistens*, derimot, har ikke dette. Knyttet til deltakernes utsagn kan dette trolig oppfattes som at *Tro og*

²⁴⁵ Nicolaisen, Tove 2013:136.

²⁴⁶ Nicolaisen, Tove 2013:136.

²⁴⁷ Samtlige lærebøker fremstiller for eksempel, til tross for forskjeller innad, at buddhismen springer ut av-, har likhetstrekk med- eller skiller seg fra hinduismen. Eksistens (2008:40-45) er tydeligst i dette uttrykket når den innleder kapittelet med å knytte ”buddhismens religiøse bakgrunn” til hinduismens historiske utvikling. Tro og tanke (2008:91) skriver blant annet: ”I likhet med hinduismen har buddhismen en lære som at mennesker etter døden gjenfødes til et nytt liv.” Og I samme verden (2008:241) påpeker at: ”Denne tanken kalles i buddhismen *anatman*, som betyr ikke-selv. Den står i motsetning til hinduismens begrep *atman*, som innebærer en tro på at menneskene har en individuell, guddommelig sjel.”

tanke og *I samme verden* ligger nærmere et tradisjonsnivå her, med en tydeligere systemorientert fremstilling enn *Eksistens*. *Eksistens* har noen få tekstutdrag underveis i kapittelet, men ikke en konkret redegjørelse for sentrale, hellige tekster. På samme tid påpeker også *I samme verden* at hellige tekster kan være ganske teoretiske og filosofiske av karakter, slik at ”det kan oppleves som viktigere å høre teksten resitert av en munk, uten nødvendigvis å forstå innholdet i dem.” Dette poenget sammenfaller med Lusi og Bobs uttalelser om at de ofte ikke forstår slike tekster, mens Nick verken uttaler om han forstår eller ikke, bare påpeker at språkets tekster kan sies å være ”gammel vietnamesisk”.

5.3.3 Mantra og bønnekjedet

Spørsmålet om hellige, buddhistiske tekster utvikler seg også til en samtale om mantraers funksjon og innhold (kapittel 4.2.3.1). Nick trekker frem at de er viktige for han i hverdagen, mens Bob og Lusi er mer usikre på mantra som fenomen. Også her fremstår Nick som en moderator i samtalen. Gjennom å nevne lyder og korte vers kommer Lusi og Bob etter hvert på ulike sider ved dette. Samtalen viser også hvordan gruppen har problemer med å forklare mantraers funksjon og karakter; de trekker frem at den gir beskyttelse, men har problemer med å forklare hva det er beskyttelse mot. Utdraget viser hvordan de som enkeltindivider i starten leter etter svar, men som gruppe kommer de frem til en slags forklaring underveis, en forklaring som for dem gir mening. Interessant er det også at samtlige påpeker at ”det er vanskelig å legge ord på det, siden det er vietnamesisk vi har lært det i...” ”Ja, sant, sant. Det er nesten umulig”. I denne sammenheng virker det som gruppen er redd for å gi en feil beskrivelse, eller at de ”reflekterer det feil”, ovenfor meg som ”utenforstående”.

Lærebøkene fremstilling av mantra, begrenset til *Eksistens* og *I samme verden*, har formuleringer som delvis overlapper med deltakernes beskrivelser av fenomenet. Det forklares som en lyd- eller ordkombinasjon som gjentas, og *Eksistens* trekker også frem at ”Om mani padme hum” er det mest kjente mantra. I spørsmål knyttet til ”Troens gjenstander” (4.2.4) knytter Bob ”Om mani padme hum” til sin egen livsverden når han spiller av samme mantra fra sin egen ipod. For gruppen virker bønnekjedet å ha en viktig funksjon i deres religiøse praksis. De snakker om dets symbolske verdi og runde form, og bruk ved meditasjon eller sitering. Det er kun læreboken *I samme verden* som beskriver bønnekjedets utseende og funksjon, og som tenderer å sammenfalle med deltakernes egne beskrivelser. Den vektlegger perleantallet og knytter det til meditasjon og bønn.

5.4 Oppsummering

Så langt har jeg skissert noen unge buddhisters erfaringer med og opplevelser av egen tro, religiøs praksis og livstolkning, samt gjort et forsøk på å si noe om eventuelle gjenkjennelsesaspekter ved representasjoner i lærebøkene. I noen tilfeller virker lærebokinnholdet og intervjuobjekters utsagn å være sammenfallende, (1), andre ganger tenderer de å gå i forskjellige retninger (2), mens tidvis har innholdet ulikt fokus eller vektlegger forskjellige sider ved buddhismens ulike innholdselementer (3). Slik sett kan man ikke konkludere med verken det ene eller det andre, men kanskje si at resultatet ved de to sistnevnte kan gå utover gjenkjennelsesaspektet. Kapittelet viser også hvordan de unge har ulike erfaringer og opplevelser knyttet til individ-, gruppe- og tradisjonsnivå. Dette er med på å vise noe av den kompleksiteten som ligger i unges erfaringer, i tillegg til å avdekke det kontinuerlige samspillet som forefinnes mellom de tre nivåene.

5.5 Religionsdidaktiske utfordringer

Avslutningsvis i dette kapittelet vil jeg ta for meg noen av deltakernes utsagn og sette dem opp mot noen andre teoriperspektiver nevnt i kapittel 2. Hensikten er å kaste lys over eventuelle religionsdidaktiske utfordringer som kommer frem av elevens møte med læreboka.

Innledningskapittelet i denne masteroppgaven viser til St.melding nr.49 (2003-2004) som vektlegger at: ”Gjenkjennelse er et viktig pedagogisk prinsipp i undervisning”, og fremhever viktigheten av at ”...det nye mangfoldet i livsstiler, religiøs og kulturell bakgrunn blant elevene gjenspeiles i læreplaner og lærebøker, og at alle elever opplever at skolen viser til noen av deres egne erfaringer²⁴⁸.” Dokumentet påpeker også at ”forskning viser at dette ikke [*sic*] godt nok ivaretatt i dag.” På samme tid illustrerer kapittel 2 at gjenkjennelse kan være problematisk i lærebokøymed, kanskje spesielt dersom fremstillinger av religioner er tydelig konfesjonelle eller systemorienterte i sine uttrykk, og kanskje ikke tar høyde for ”den levande religiøsiteten, dei folkelege tradisjonane og dei mange lokale variasjonane innanfor kvar religion²⁴⁹.”

Gjenkjennelse problematiseres også ut fra Tove Nicolaisens sitat²⁵⁰ i innledningskapittelet, og utfordres gjennom Robert Jacksons spørsmålsformuleringer²⁵¹ og kritiske tilnærming til

²⁴⁸ St.meld. nr.49 (2003-2004) Mangfold gjennom inkludering og deltakelse. Ansvar og frihet. Kapittel: 10.6.

²⁴⁹ Leirvik, Oddbjørn 1998.

²⁵⁰ Nicolaisen, Tove 2005:141. ”Vet du. Det som står i lærebøkene om hinduismen, er annerledes enn slik vi gjør det. Det er fordi vi er fra Sri Lanka, og bøkene handler om India”

²⁵¹ Jackson, Robert 1997:1

representasjoner av religioner. Jackson stiller blant annet følgende spørsmål: "...is religious education only about understanding others?" Videre: "How far is it concerned with helping young people to clarify and develop their own views and beliefs?" Og endelig: "What is the relationship between the student's own beliefs and assumptions and the material studied in class?"²⁵²,

Dette er interessante spørsmål, og dersom man legger de unge buddhistenes egne utsagn til grunn, kan det reises utfordringer som peker i samme retning. Her vil jeg skissere noen.

Ulike styrings- og plandokumenter i skole og RE-faget beskriver den måloppnåelse som eleven er ment å strekke seg mot etter endt grunnskole- videregående utdanning. Eleven skal få kjennskap til ulike religioner og livssyn, men også utvikle seg selv, gis utfordringer, noe å strekke seg etter, utvikle egen identitet og stimuleres i livstolkings- og holdningsspørsmål. Dette kommer frem av Opplæringsloven og LK06; *Den generelle delen, Prinsipper for opplæringen* og *Fagplanen*. Teorikapittelet viser også hvordan teori, forskning og styringsdokumenter hevder å se utfordringer i forholdet mellom idealer og virkelighet. Det virker å være et spenningsforhold mellom politiske og samfunnsmessige føringer på den ene siden, og RE-lærerens og elevens praktiske skolehverdag på den andre. NOU2013:1 *Det livssyns åpne samfunnet* i kapittel 19.4.2 etterspør blant annet hvordan "...orientering om ulike tilnærminger til de grunnleggende spørsmål og utfordringer i menneskelivet" gjøres i praksis, og søker forskning som kan "klarlegge [sic] i hvilken grad målene (...) i RLE-blir nådd, og hva slags støtte lærerne har behov for..."

Tidligere har jeg stilt spørsmålet: Hvordan skal læreren nå ut til hver enkelt elev i det flerkulturelle og flerreligiøse klasserommet, som bidragsytere i deres "...refleksjoner over egen identitet og egne livsvalg" og hvordan skal hun "...stimulere hver enkelt elev i arbeidet med livstolkings- og holdningsspørsmål"? Trolig kan dette utgjøre et spenningsmoment, der mål og idealer kan være vanskelig å gjennomføre i praksis, fordi det kanskje mangler et didaktisk "hvordan". Geir Skeie nevner noe av det når han hevder "...this creates a difficult communicational situation, where power relations outside school might determine social relations inside school" og hvor læreren er satt i "...position where they are expected to solve problems within the classroom that society at large is not able to find solutions for"²⁵³.

Lærerens oppgave er, ifølge læreplanen i RE, å sikre at eleven når en satt målkompetanse, der

²⁵² Jackson, Robert 1997:1-2.

²⁵³ Skeie, Geir 2001:327.

han skal lære om andre religioner og livssyn, utvikle seg selv, sin identitet og livstolkning. Dette er et komplisert anliggende, noe som trolig vanskeliggjøres gjennom at elever i et pluralistisk klasserom innehar ulike trosbakgrunn. Noen er kanskje ”blandingsreligiøse”²⁵⁴, andre har muligens et deregulert forhold til religion, andre igjen lever sine liv uavhengig av tro.

Basert på informantenes uttalelser kan man si at de, i enkelte sammenhenger, etterspør fremstillinger av buddhismen som i større grad samsvarer med deres egen religionsforståelse og livsutførelse. Dersom man da skal ta sikte på å stimulere til, eller bidra til elevens livstolkning og identitetsutvikling, vil trolig det å legge opp til større grad av gjenkjennelse eller bygge på erfaring hentet fra elevenes egen livsverden, kunne bidra til å støtte opp under slike mål. Dersom eleven finner gjenkjennelse i lærebok og undervisning, har han noe å forholde seg til, stimuleres *ut fra* og dermed kan han føle seg sett og hørt. Forskning og styringsdokumenter²⁵⁵ viser at lærebøker spiller en viktig rolle i undervisningen. Dersom dette stemmer, og et eventuelt gjenkjennelsesaspekt er fraværende, kan det kanskje underbygge det nevnte spenningsforholdet mellom mål og realiteter. Godkjenningsordningen av lærebøker er som kjent fjernet, med blant annet bakgrunn i at den kunne komme til å være et hinder for ”elevorientert tilnærming til læring”²⁵⁶, det skal være læreplanen som skal legge grunnlag for undervisning og kompetanseoppnåelse, ”ikke lærebøkene”²⁵⁷.

Det blir med andre ord opp til den enkelte lærer å legge til rette for ”den levende religiøsiteten”, stimulere til gjenkjennelse, gi utfordringer og noe å strekke seg etter. Læreboken er bare ett verktøy blant flere²⁵⁸. Dersom man vektlegger utsagnene til informantene i mitt empiriske materiale, kan det være grunn til å hevde, som Leirvik²⁵⁹, at systemorienterte tilnærminger til religion og livssyn utfordres, selv om det ikke betyr at de dermed bør unngås.

I Nærhet og distanse: Elevers lesing i RLE på 8. trinn (2010), problematiseres blant annet forholdet mellom lærebokens orienterende uttrykk og mer utfordrende og aktualiserende

²⁵⁴ Winje, Geir 1999.

²⁵⁵ Meld. St. 20 2012-2013 kapittel 4.1.2.

²⁵⁶ Skjelbred, Dagrun 2003:3.

²⁵⁷ Ot.prp.44 1999-2000:4.1.2 og Den generelle delen av læreplanen 2006:12.

²⁵⁸ Ot.prp.44 1999-2000:4.1.2: ”Lærebøkene skal berre vere eitt av fleire hjelpemiddel til å nå måla i faga. Valet mellom forskjellige hjelpemiddel er i første rekkje ein del av det profesjonelle ansvaret den enkelte læraren har.”

²⁵⁹ Leirvik, Oddbjørn 1998.

fremstillinger. Fokuset er lagt til elevers lesning av islam og etikk i læreverket *Horisonter 8*. Aamotsbakken og Winje hevder her at læreverket ikke legger "...opp til å kommunisere med elevene om en religion som islam på et eksistensielt nivå, men etablerer i stedet [...] en form for distanse til leseren"²⁶⁰. De mener også å se at kapittelet om islam verken er utfordrende for elever med muslimsk bakgrunn, eller for elever med annen eller ingen religiøs tilhørighet. De etterspør også "begrunnelser og motargumenter for en praksis der religioner presenteres på en lite aktualiserende måte"²⁶¹... (se kapittel 2.2.2).

Man kan kanskje hevde at dersom eleven skal ha noe "å strekke seg etter"²⁶², er det viktig at han utfordres. En måte å gjøre det på er muligens å aktualisere innholdet i RE-undervisningen og lærebokfremstillingen, og aktualitet kan for eksempel skapes gjennom gjenkjennelse. (Selv om man ikke kan utelate tanken om at et fravær av gjenkjennelse også kan utfordre eleven i positiv retning: skape bevisstgjøring av egen tro, religiøs praksis og livstolkning). Ut fra de unge buddhistenes egne utsagn i mitt empiriske materiale savner de for eksempel mer utdypende og forklarende fremstillinger (kapittel 4.3.1), eller de påpeker elementer som at "man får mer forståelse for kristendommen," men "om alle andre religioner så står det veldig lite [...]".

Basert på deltakernes utsagn ser man tendenser som peker i begge retninger: gjenkjennelse og ikke-gjenkjennelse. På samme tid ser en flere eksempler på at deltakerne og lærebøkene i enkelte sammenhenger har ulikt fokus. På den måten kan man ikke konkludere med tydelig gjenkjennelse eller ikke, men ut fra deltakernes utsagn er det liten tvil om at den buddhistiske tilhørigheten er en viktig del av "hvem de er" og hvordan de lever og tolker sine liv. Det kommer blant annet frem gjennom deres utsagn om temaer som karma og gjenskjendelse, tempelets trosfellesskap og leveregler.

I Nicolaisens doktoravhandling trekkes det frem hvordan hindubarn i prosjektet posisjonerer seg ulikt ut i fra en såkalt "KRL-normalitet" og hvordan deres "...meninger og holdninger kan, i noen sammenhenger, representere en utfordring i forhold til [...] den konstruerte KRL-normaliteten"²⁶³. Trolig kan man også snakke om en "normalitet" eller normativitet i lærebøkene fremstillinger, noe som ut fra deltakernes utsagn kan sies å være en form for

²⁶⁰ Aamotsbakken, Bente og Geir Winje 2010:78.

²⁶¹ Aamotsbakken, Bente og Geir Winje 2010:80.

²⁶² Kunnskapsløftet (2006). Prinsipper for opplæringen.

²⁶³ Nicolaisen, Tove 2013:169.

”underliggende strøm”. Utfordringene kommer, med Nicolaisens ord: ”...noen ganger til overflaten som små krusninger på vannet, men når normaliteten først er avdekket, fremstår også utfordringen tydelig²⁶⁴.” Utfordringene i min egen oppgave viser seg i deltakernes utsagn (individuellt og samlet) om temaer som fremstår som viktige for deres tro, livstolkning og religiøs praksis, men som enten ikke sammenfaller med fremstillingene i lærebøkene, eller som ikke nevnes. Om læreboken fortsatt har en dominerende rolle i undervisning, og samtidig er tydelig systemorientert i sine representasjoner, utfordres dermed læreren til å aktualisere undervisningen for at eleven skal kunne gis noe å strekke seg etter, og stimuleres til utvikling av egen identitet og livstolkning.

En annen utfordring er knyttet til hvordan for eksempel *Den generelle delen* av læreplanen taler for at den kristne og humanistiske kulturarven er en viktig rolle for unges individuelle utvikling, samtidig som den forfekter et ønske om felles verdier i det flerkulturelle samfunnet. Jeg har pekt på hvordan Lusi oppfatter sin buddhistiske tilhørighet som noe å *tenke ut fra*, når hun skal lære om andre religioner, møte ”den andre” eller ta valg når hun blir eldre. Slik sett står dette i et spenningsforhold til dokumentet og *NOU:1995 Identitet og dialog*, der identitetsutvikling oppfattes som ”tradisjonell”, essensialistisk og med overføringsverdi til andre generasjoner²⁶⁵ basert på kristne og humanistiske verdier og kulturarv.

Gjennom å gi begrepet ”ha noe å *tenke ut fra*, ikke bare på” et dobbelt referansepunkt, kan kristne og humanistiske verdier og kulturarv stå som uttrykk for et felles verdigrunnlag på den ene side (tradisjonsnært)²⁶⁶, og individers eget tros- eller livssyn på den andre (individuellt og gruppenært). Trolig vil begge være sentrale og viktige, sett ut i fra et pluralistisk samfunnsperspektiv, men også fra et individperspektiv. En slik tanke kan samtidig også åpne opp for en tydeligere konstruktivistisk forståelse av identitet og kultur-, der elevens identitetsutvikling konstrueres og videreutvikles hele livet, og der ”elevens kultur” anses for å være sammensatt ”av en rekke komponenter²⁶⁷”.

NOU1995:9 Identitet og dialog beskriver også at ”forvirring”, ”angst” eller ”utrygghet²⁶⁸” kan være resultat av at individet ikke ”innforlives” i kristne og humanistiske verdier og kulturarv.

²⁶⁴ Nicolaisen, Tove 2013:169.

²⁶⁵ Nicolaisen, Tove 2001:1.

²⁶⁶ Jeg vil understreke at den kristne og humanistiske kulturarv ikke bør ned- eller undervurderes i norsk skolesammenheng. Slik Sødal påpeker (2010:37): for hvis ikke skolen ”...formidler tradisjonell kulturarv, hvem skal da gjøre det?”.

²⁶⁷ Sødal, Helje Kringlebotn og Levi Geir Eidhamar 2010:37.

²⁶⁸ NOU1995:9 Identitet og dialog:34.

Trolig kan man snakke om lignende ”farer” dersom et gjenkjennelsesaspekt ved lærebøker er fraværende. En elev, med en tydelig trosbakgrunn forankret i en religiøs tradisjon, vil lese læreboken *ut fra* egen religiøs referanseramme, og vil antakelig føle seg forvirret eller misforstått om fremstillingen viker helt eller delvis fra hans egne erfaringer og opplevelser. Læreboken kan i slike tilfeller fremstå som en ”representant” for elevens egen tro, religiøse praksis og livstolkning. På den måten blir det opp til læreren å motvirke dette, eller som Leirvik påpeker: ”Ei vidare utvikling fram mot systemoverskridande modellar for religions- og livssynsundervisning er det nok truleg berre lærebokforfattarane og lærarane som kan sikre²⁶⁹. ”

At det finnes et spenningsforhold mellom styringsdokumenter og den praktiske virkelighet i norsk skole, gir denne studien interessante eksempler på. Kanskje bunner det først og fremst i at det mangler et ”didaktisk hvordan” mellom mål og idealer på den ene siden, og den praktiske skolehverdagen på den andre. Det er ikke lett å dra noen enkel konklusjon, men min avgrensede studie viser tidvis en diskrepans mellom lærebokens positive intensjon og de unge buddhistenes egne opplevelse av gjenkjennelse. I og med at mitt forskningsgrunnlag er så begrenset, både med hensyn til informanter og metodetilnærming, er det ikke mulig å gjøre generaliseringer. Trolig vil ikke *alle* kjenne seg igjen i mine observasjoner, men tanken er at dette skal være én liten brikke i et større puslespill som forhåpentligvis kan inspirere til videre spørsmålstagen og diskusjon.

En vei videre vil for eksempel kunne være (1) å utføre andre forskningsintervjuer med flere buddhister, enten det er innenfor en vietnamesisk tradisjon eller andre større eller mindre grupper. (2) Undersøke lærebokens bruk i klasserommet, eller (3) initiere aksjonspreget forskning om bruk av ulikt undervisningsmateriell som i større grad synliggjør elevperspektivet (jf. Warwick-prosjektet).

²⁶⁹ Leirvik, Oddbjørn 1998.

Litteraturliste

Styrings- og plandokumenter (kronologisk)

NOU 1995:9 Identitet og dialog. Kristendomskunnskap, livssynskunnskap og religionsundervisning. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Opplæringsloven (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Sist besøkt 4.februar 2013: <http://www.lovdata.no/all/hl-19980717-061.html>

St. meld. nr. 32 (1998-99). *Videregående opplæring*. Kunnskapsdepartementet. Sist besøkt 2.februar 2013: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/19981999/stmeld-nr-32-1998-99-/2.html?id=192310>

Ot.prp. nr. 44 (1999-2000). *Om lov om endringar i lov 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) m.m.* Kapittel 4.1.2. Sist besøkt 15.februar 2013: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kud/dokument/proposisjonar-og-meldingar/Odelstingsproposisjonar/19992000/otprp-nr-44-1999-2000-.html?id=586147>

Forskrift til Opplæringsloven (2006). Sist besøkt 2. februar 2013: <http://www.lovdata.no/for/sf/kd/xd-20060623-0724.html#1-1>

St. meld. nr. 49 (2003-2004). *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse. Ansvar og frihet.* Arbeidsdepartementet. Sist besøkt 15.april: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/ad/dok/regpubl/stmeld/2003-2004/stmeld-nr-49-2003-2004-/12/6.html?id=405295>

Kunnskapsløftet (2006). *Læreplan i religion og etikk- fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram.* Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Kunnskapsløftet (2006). *Prinsipper for opplæringen.* Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Kunnskapsløftet (2006). *Den generelle delen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Kunnskapsløftet (2006). Læreplan i religion og etikk. *Formål*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Kunnskapsløftet (2006). Læreplan i religion og etikk. *Hovedområdet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Kunnskapsløftet (2006). Læreplan i religion og etikk. *Fagplanen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Meld. St. nr. 20 (2012-2013). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Kapittel 4.1.2. Kunnskapsdepartementet. Sist besøkt 4. februar 2013:
<http://www.regjeringen.no/pages/38263383/PDFS/STM201220130020000DDDPDFS.pdf>

NOU 2013:1 *Det livssyns åpne samfunn. En helhetlig tros- og livssyns politikk*. Kapittel 19.4.2. Kulturdepartementet. Sist besøkt 4. mars 2013:
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kud/dok/nouer/2013/nou-2013-1.html?id=711212>

Litteratur

Aamotsbakken, Bente og Geir Winje (2010). *Nærhet og distanse: Elevers lesing i RLE på 8. årstrinn*. I: Tidsskriftet FoU i praksis, 4 (1), 65–82. FoU i praksis nr. 1 2010. Lastet ned 2. februar fra: <http://tapir.pdc.no/pdf/FOU/2010/2010-01-5.pdf>

Aamotsbakken, Bente, Norunn Askeland, Eva Maagerø, Dagrun Skjelbred, Anne Charlotte Torvatn (2004). *Vurdering av læremidler med fokus på flerkulturelt perspektiv*. Høgskolen i Vestfold.

Breidlid, Halldis og Tove Nicolaisen (2003). *Den narrative dimensjon i KRL-fagets lærebøker. En analyse av fortellingsgrepet og utvalgte temaer i læreverkene*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold, 2003 Rapport 10/2003. Sist besøkt 15. april 2013: <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2003-10/rapport10.pdf>

Døving, Cora Alexa (2010). *Religionspluralisme. Religion, migrasjon og integrering*. Oslo:

Norges forskningsråd.

Grung, Anne (2004). *Begrepet dialog i Emmaus - Noen refleksjoner om bruken av begrepet på grunnlag av erfaringer i et flerreligiøst landskap*. Sist besøkt 2.februar 2013:

http://www.emmausnett.no/ressurser/grung_dialog.shtml

Haakedal, Elisabet (1997): "Faghistorie og læreplanteori". I: Afdal, Geir, Elisabet Haakedal og Heidi Leganger Krogstad (1997). *Tro, livstolkning og tradisjon. Innføring i kontekstuell religionsdidaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Halkier, Bente (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Jackson, Robert (1997). *Religious Education. An interpretive approach*. London: Hodder & Stoughton.

Jackson, Robert (2004). *Rethinking Religious Education and Plurality. Issues in diversity and pedagogy*. London: RoutledgeFalmer.

Jackson, Robert (2011). *The interpretive approach as a research tool: inside the REDCo project*. I: British Journal of Religious Education, 33:2, 189-208. Lastet ned 15. januar 2013 fra: <http://dx.doi.org/10.1080/01416200.2011.543602>

Johannessen, Asbjørn, Per Arne Tufte og Line Christoffersen (2010). *Introduksjon til Samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.

Krogstad, Heid Leganger (1997). "Kultur-enhet og mangfold". I: Afdal, Geir, Elisabet Haakedal og Heid Leganger Krogstad (1997). *Tro, livstolkning og tradisjon. Innføring i kontekstuell religionsdidaktikk*. Universitetsforlaget: Oslo.

Krogstad, Heid Leganger (1997:). "Rammefaktorer, arbeidsmåter og læremidler". I: Afdal, Geir Elisabet Haakedal og Heid Leganger Krogstad (1997). *Tro, livstolkning og tradisjon. Innføring i kontekstuell religionsdidaktikk*. Universitetsforlaget: Oslo.

Kvale, Steinar og Svend Brinkmann (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.

Leirvik, Oddbjørn (1998). *Religionsdialog i klasserommet*. Sist besøkt 3.mai 2013: <http://folk.uio.no/leirvik/tekster/dialogiskulen.html>

Leirvik, Oddbjørn (2011). *Philosophies of interreligious dialogue. Practice in search of theory*. Sist besøkt 13. mai 2013: <https://ojs.abo.fi/index.php/ar/article/view/74/72>

Nicolaisen, Tove (2001). *Dialog i KRL-faget*. I: Prismet 2: 2001, s 73-84.

Nicolaisen, Tove (2005). "Pluralitet, planer og praksis. Mangfold i klasserommet når KRL står på timeplanen". I: *Prismet 1: 2007*. Kopisamling RESA4205 Del 1 av 2. Dialogfilosofi og dialogdidaktikk.

Nicolaisen, Tove (2013). *Hindubarn i grunnskolens religions- og livssynsundervisning. Egengjøring, andregjøring og normalitet*. Doktoravhandling. Universitetet i Oslo: Det teologiske fakultet.

Retningslinjer for masteroppgaven i religions-og etikkdidaktikk (2013). Sist besøkt 20. mai 2013: <http://www.uio.no/studier/emner/uv/ils/RELDID4090/retningslinjer/>

Skeie, Geir (2001). "Citizenship, Identity, Politics and Religious Education". I: *Towards Religious Competence. Diversity as a Challenge for Education in Europe*. red: Heimbrock, Hans-Günter Th. Scheilke og Peter Schreiner. Münster, 2001. LIT Verlag. I: blandingskompendium Religions og etikkdidaktikk. RELDID4010: Fag, læring, lærer.

Skjelbred, Dagrun (2003). *Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler*. Sluttrapport 12/2003. Høgskolen i Vestfold.

Skjelbred, Dagrun og Bente Aamotsbakken (2003-2004). *Det flerkulturelle perspektivet i lærebøker og andre læremidler*. Sluttrapport. Høgskolen i Vestfold.

Sødal, Helje Kringlebotn og Levi Geir Eidhamar (2010). "Den gode religions- og livssynslæreren." I: Sødal, Helje Kringlebotn (red.) (2010). *Religions- og livssynsdidaktikk*. Oslo: Høyskoleforlaget.

Thagaard, Tove (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Thobro, Suzanne Anett (2008). *Representasjoner av buddhisme og hinduisme. En diskursanalyse i postkolonialt perspektiv av lærebøker i religionsfaget for gymnas/videregående skole*. Masteroppgave. Bergen: Institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap.

Winje, Geir (1999). "Senmoderne religiøsitet" og "Ungdomsreligiøsitet". I: Winje, Geir (1999). *Fra bønn til magi. Nye religioner og menneskesyn*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Winje, Geir (2003). *Valg og vurdering av kunstbilder i KRL*. Rapport 2/2003 Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

Østberg, Sissel (2003). "Innledning", "Ungdom og videregående" og "Hva vil det si å være ung muslim?" I: *Muslim i Norge. Religion og hverdagsliv blant unge norsk-pakistanere*. Oslo: Universitetsforlag.

Lærebøker

Aronsen, Camilla Fines, Lene Bomann-Larsen og Henry Notaker (2008). *Eksistens. Religion, Etikk, Livssyn, Filosofi*. Oslo: Gyldendal.

Heine, Gunnar, Bjørn Myhre, Jan Opsal, Harald Skottene og Arna Østnor (2008) *Tro og tanke*. Oslo: Aschehoug.

Kvamme, Ole Andreas, Eva Mila Lindhardt og Agnethe Steiniger (2008). *I samme verden*. Oslo: Cappelen.

Vedlegg I

Intervjuguide

Introduksjon

1. Åpen del

Hva er viktig og meningsfullt for dere i livet og i hverdagen? Jeg tenker ikke bare på tro her, men er litt mer åpent, sånn generelt.

Kommer tro og buddhismen inn her på noen måte? Går det an å si noe om hva buddhisme betyr for dere i dagliglivet?

2. Tro

Hva tenker dere når jeg sier ordet tro? Hva betyr tro for dere? Hva er viktig?

Når tenker dere at troen er viktigst for dere?

3. Benevnelse og retninger

Bruker dere betegnelsen buddhist om dere selv? Eller er det andre benevnelser dere bruker?

Føler dere at dere er tilknyttet en bestemt retning?

4. Dimensjonsdel

a. Handlinger

Går det an å si noe om hvordan dere praktiserer deres religion? Altså ting dere gjør rent "fysisk"?

Noen andre religiøse handlinger som er viktig for dere? Noen som er viktigere enn andre?

Går dere i tempelet? Er det viktig?

Er det noen høytider som er viktige for dere? I så fall hvorfor?

Hva med meditasjon? Er det noe som er viktig for dere?

b. Troens tekster og fortellinger

Finnes det noen tekster, fortellinger, musikk eller sanger som betyr mye for dere? Det trenger ikke være religiøse tekster, men tekster som er viktig i hverdagen.

Kan slike tekster være vanskelig å forstå?

c. Lære, tanker, trosforestillinger:

Hva tenker dere på når jeg sier ordet Buddha? Er Buddha sentral/viktig i livet?

Går det an å si noe om hvem han er for dere?

Hva tenker dere om det som skjer etter døden? Har det noen betydning for hvordan dere lever deres liv?

Hva tenker dere om begrepet lidelse? Går det an å si noe om det?

d. Troens fellesskap og følelser

Prater dere med andre om det dere tror på eller om religion sånn generelt? Er det i så fall med personer som deler samme tro eller deler dere slik tanker med hvem som helst (kristne, muslimer o.a.)?

Er det viktig?

Er den personlige troen annerledes enn den man har i fellesskap?

Hva betyr det for dere å delta i et trosfellesskap? Er det viktig for dere?

e. Troens gjenstander

For mange buddhister betyr spesielle gjenstander mye (kunst, figurer, statuer, bilder, tempel osv.). Er det slik for dere også? Er det i så fall noen som er spesielt viktige?

Hva med tempelet?

f. Troens livsstil

Går det an å si noe om hvem som har gitt dere, deres tro?

Velger dere å markere tro eller praksis gjennom livsførsel, klesdrakt, språkbruk eller lignende?

Hvilken betydning har troen for valg dere gjør i livet? Tror dere at det er slik at dere handler annerledes enn andre på deres alder? Har en annen livstil, på en måte?

Opplever dere at samfunnet rundt påvirker dere til å gjøre ting som dere tenker er i konflikt/ikke passer med egen tro/ livstolkning?

Føler dere at buddhismen er en religion, eller en måte å leve på, en filosofi, en lære, eller noe annet?

Tenker dere at det er noen forskjell på å være buddhist i Norge enn i andre land?

5. Tro og lærebøker

a. I lærebøkene er gjerne de fire edle sannheten, den åttedelte veien og de 5 leveregler/rettesnorer beskrevet som noe av det viktigste/sentrale i buddhismen, er dere enige? Hva betyr disse for dere i deres liv?

Eksempel fra én lærebok:

Fire edle sannheter (årsak til lidelsen?)	Den åttedelte veien	Fem leveregler/fem rettesnorer (buddhist i hverdagen)
<p>Den 1. sannheten er at alt er forbundet med noe vondt.</p> <p>2. Grådigheten er årsaken til det som gjør vondt.</p> <p>3. Det som gjør vondt, kan ta slutt når man gir slipp på grådigheten.</p> <p>Den 4. sannheten forteller hvordan man kan gjøre slutt på det som gjør vondt, ved å følge den åttedelte veien.</p>	<p>Visdom</p> <p>1. Rett innsikt (forstå de fire edle sannhetene, karmaloven og gjenfødslene i samsara.</p> <p>2. Rett tanke (er å tenke kjærlig om andre, og gi uten å tenke på hva man får tilbake)</p> <p>Moral</p> <p>3. Rett tale (vil si å snakke sant, og ikke baksnakke, lyve eller sladre).</p> <p>4. Rett handling (er å følge buddhismens leveregler).</p> <p>5. Rett levevei (vil si å ha et ærlig arbeid, og ikke tjene til livets opphold ved å skade andre gjennom svindel, våpenhandel eller drap.</p> <p>Meditasjon</p> <p>6. Rett anstrengelse (vil si å anstrenge seg for å rense sitt sinn og utvikle sine positive egenskaper.</p> <p>7. Rett oppmerksomhet (vil si å øve seg opp i å være våkent til sted i det man gjør.</p> <p>8. Rett konsentrasjon (vil si å øve seg opp i å utvikle indre fred og styrke.</p>	<p>1. Ikke skade eller drepe noe levende.</p> <p>2. Ikke stjele eller ta noe som ikke blir gitt frivillig til deg.</p> <p>3. Ikke være seksuelt utro eller misbruke noen seksuelt.</p> <p>4. Ikke lyve.</p> <p>5. Ikke drikke alkohol eller bruke narkotika.</p> <p>For munkene:</p> <p>6. Ikke spise etter kl 12.00.</p> <p>7. Ikke danse, høre på musikk eller se teater.</p> <p>8. Ikke pynte seg med blomsterkranser, parfyme eller salver.</p> <p>9. Ikke sove i behagelige senger.</p> <p>10. Ikke eie gull eller sølv.</p>

b. Her har jeg med et bilde av ”Tilværelsens hjul” hentet fra *Eksistens* (2008:51 se vedlegg II) som ofte presenteres i lærebøker. Har dere sett det før? Hva tenker dere når dere ser dette?

c. Synes dere det er viktig med religionsundervisning i skolen? Hvorfor?

d. Er det noe dere har savnet når dere har hatt om buddhismen på skolen?

e. Er det noe annet dere vil legge til? Noe dere synes vi bør snakke om i denne sammenhengen?

Vedlegg II

”Tilværelsens hjul” fra *Eksistens* (2008:51).

51



Tilværelsens hjul